



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der wissenschaftlichen Arbeit

Konzepte und Programme zur gezielten Sprachförderung der Erst- und Zweitsprache für Kinder mit einer anderen L1 als Deutsch

Verfasserin

Zala Marija Breitfuss

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 243 364

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium der Slawistik Bosnisch/Kroatisch/Serbisch

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Gero Fischer

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und keine weiteren als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Weiters versichere ich, dass diese wissenschaftliche Arbeit noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt wurde. Meine Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Der Inhalt der digitalen Version stimmt mit der gedruckten Form völlig überein.

Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Aussage rechtliche Folge haben wird.

Zala Marija Breitfuss, Wien am 22. September 2010

Vorwort

Motivation

Die Thematik der Zweisprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit und Multikulturalität begleitet mich bereits seit der Geburt an. Ich bin in Klagenfurt am Wörthersee geboren und genoss eine zweisprachige Erziehung. Mein Vater, ein gebürtiger Steirer, meine Mutter, eine Kärntner Slowenin, wendeten das *une person- une language* Prinzip an. Die Mutter vermittelte uns die slowenische Sprache, während der Vater mit uns Deutsch kommunizierte. Durch den Besuch des zweisprachigen Kindergartens, der zweisprachigen Volksschule und des BG und BRG für Slowenen in Klagenfurt konnte ich die slowenische Sprache festigen. Ich getraue mich sagen zu können, dass die zweisprachige Erziehung meine Toleranz, vor allem aber mein Interesse gegenüber anderen Sprachen und Kulturen öffnete. Das Studium der Slawistik (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch), sowie die frühe Förderung der Erstsprache haben die Themenwahl meiner Diplomarbeit beeinflusst. Mein Bestreben galt Projekten und Konzepten im Rahmen der Sprachförderungen im Bereich der Erst- und Zweitsprache für Kinder mit Bosnisch/Kroatisch/Serbischer L1¹. Durch die geschichtlich belastete politische Situation in Kärnten, interessierte mich vor allem, was sich an Kärntner Kindergärten und Volksschulen in diesem Bereich bewegt. Vorweg kann gesagt werden, dass die Auswahl der in Kärnten erprobten Sprachförderungskonzepte recht überschaubar ist, weshalb ich meine Arbeit auf Konzepte und Projekte im Rahmen der Förderungen der Erst- und Zweitsprache Österreichweit ausweitete.

Zielsetzung der Diplomarbeit

Grundkonzept meiner Diplomarbeit ist es unterschiedlichste Förderungsprogramme vor allem für den Erwerb der Bosnisch/Kroatisch/Serbischen Sprache zu erläutern. Deshalb werden im ersten Teil der Diplomarbeit wesentliche Begriffe wie die der Spracherwerbformen, der Migration und der damit zusammenhängenden 2. und 3. Generation erläutert. Ein weiterer wichtiger Abschnitt dieses Teiles versucht die Notwendigkeit der Sprachförderung in der Zweitsprache vor allem aber in der Erstsprache zu veranschaulichen: Methoden der Sprachförderungen werden erklärt, Konzepte und Programme zur frühkindlichen Förderung der Erst- und Zweitsprache beschrieben.

¹ Die Abkürzung L1 steht für first language, L2 für second language.

Im zweiten Teil meiner Diplomarbeit ist es mein Anliegen Sprachförderungsprogramme in erster Linie für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch an Kärntner Bildungseinrichtungen, ausgenommen Kurse für den reinen Fremdsprachenerwerb, aufzufinden. Im Rahmen dieser Recherche ist es vorgesehen Volksschulen mit muttersprachlichen Unterricht zu besuchen sowie die muttersprachlichen Lehrerinnen², Direktorinnen, Projektleiterinnen und natürlich die Kinder zu befragen.

Für die Evaluierung werden quantitative und qualitative Erhebungen durchgeführt. Im Rahmen der qualitativen Studie Direktorinnen und Lehrerinnen interviewt, sowie Fragebögen ausgewertet, die mir als Unterlage im zweiten Teil meiner Diplomarbeit dienen sollen. Anliegen der Fragebögen ist es vor allem, Informatives von den Eltern der Kinder bezüglich des muttersprachlichen Unterrichts zu erlangen.

² In der vorliegenden Arbeit wird von einer geschlechterspezifischen Differenzierung abgesehen, außer es handelt sich wie in diesem Fall eindeutig nur um Frauen, Generell gilt die männliche Form sowohl für Frauen, als auch für Männer.

Inhaltsverzeichnis	
Vorwort	5
<i>Motivation</i>	5
<i>Ziel der Diplomarbeit</i>	5
Inhaltsverzeichnis	7
1 Einleitung	11
2 Spracherwerbsformen	13
2.1 <i>Erstsprache</i>	13
2.2 <i>Zweitsprache</i>	14
2.3 <i>Bilingualismus</i>	14
2.3.1 Positive Voraussetzungen für die Zweisprachigkeit	16
2.3.2 „Negative Erscheinungen“ der Zweisprachigkeit	18
2.3.3 Sprachsystem der Zweisprachigkeit	19
2.4 <i>Mehrsprachigkeit</i>	20
2.4.1 Einstellung zur Mehrsprachigkeit	21
3 Der Spracherwerb in der Migration	21
3.1 <i>Mehrsprachigkeit in Österreich</i>	22
3.2 <i>Migration</i>	23
3.2.1 Migrationsarten	23
3.2.2 Arbeitsmigration in Österreich	24
3.2.3 Klärung des Begriffes „Personen mit Migrationshintergrund“	26
3.3 <i>Die „zweite und dritte Generation“</i>	27
3.3.1 Faktoren für Lernstörungen bei Kindern mit Migrationshintergrund	27
3.3.2 Anderssprachige Schüler an Österreichs Schulen	28
4 Sprachförderungen	30
4.1 <i>Ziele und Prinzipien der Sprachförderung</i>	32
4.2 <i>Die Rolle der Erstsprache</i>	35
4.2.1 Sprachförderungen in der Erstsprache	36
4.2.2 Folgen bei Nichtförderung der Erstsprache	37
4.2.3 Sprachförderungen in der Elementarerziehung	38
4.2.4 Hilfestellungen für den interkulturellen Kindergartenalltag	39
4.2.5 Muttersprachenförderung im Kindergarten	40

4.3	<i>Übergang von der Elementarerziehung zur Volksschule</i>	40
4.3.1	Sprachstandsfeststellungen/ Sprachstandserhebungen	40
4.4	<i>Sprachförderungen in der Volksschule</i>	45
4.5	<i>Zusammenarbeit mit Familien ausländischer Herkunft</i>	45
5	Projekte und Programme zur Sprachförderung der L1 und L2	47
5.1	<i>Unterrichtsmodelle</i>	48
5.1.1	Teamteaching oder Integrativer Unterricht	49
5.1.2	Parallele Unterrichtsform	50
5.1.3	Sprachförderung als Nachmittagsunterricht	50
5.2	<i>Der muttersprachliche Unterricht</i>	50
5.2.1	Geschichtlicher Überblick	51
5.2.2	Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts	52
5.2.3	Schulen mit muttersprachlichem Unterricht	58
5.2.4	Lehrplan für den muttersprachlichen Unterricht	58
5.2.5	Der muttersprachliche Unterricht in Europa	59
5.2.6	Alternativen zum muttersprachlichen Unterricht	59
5.3	<i>Deutsch als Zweitsprache (DaZ)/ Deutsch als Fremdsprache (DaF)</i>	61
5.3.1	Unterrichtslehrstoff und Zielsetzung	61
5.4	<i>Interkulturelles Lernen</i>	62
5.4.1	Prinzipien interkultureller Erziehung	63
5.4.2	Interkulturelles Lernen im Kindergarten	64
5.5	<i>Kleinere Konzepte im Bereich der frühkindlichen Förderung in Österreich</i>	64
5.5.1	Projekte im vorschulischen Bereich	65
5.5.2	Erprobte Modelle in der Volksschule	66
5.5.3	Eltern- Kind –Interaktionen	68
5.5.4	Zweitsprachenförderung in Camps	70
5.5.5	Außerschulische Sprachförderung	71
5.5.6	Stadtteilmütter und Brückenbauerinnen	71
6	Erwachsenenbildung- „Deutschkurse für Eltern“	72
6.1	<i>„Mama lernt Deutsch“</i>	72
6.2	<i>Verein „Frauen aus allen Ländern“</i>	75
6.3	<i>„Peregrina- Bildungs-, Beratungs-, und Therapiezentrum für Immigrantinnen“</i>	76
7	Ausbildung und Weiterbildung der Lehrer	76

7.1	<i>Ausbildungsmaßnahmen für Kindergartenpädagoginnen</i>	77
7.2	<i>Studienlehrgang DaF/DaZ</i>	78
8	Exkurs: Zur Situation der Sprachförderungen der L1 und L2 an Kärntens Bildungsinstitutionen	81
8.1	<i>Förderungen in der Elementarerziehung- DaF/DaZ</i>	82
8.1.1	Programm „Sprachticket“	83
8.1.2	Ein Beispiel wie DaF/ DaZ Unterricht funktionieren kann	84
8.2	<i>Förderungen in Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch</i>	85
8.2.1	„Projektgruppe Frauen“ – Bildungseinrichtung. Kommunikationszentrum für Frauen	85
8.2.2	Integrationsprojekt St. Ruprecht/Annabichl	86
8.3	<i>Muttersprachlicher Unterricht an Volksschulen</i>	88
8.4	<i>Beobachtungen des Muttersprachlichen Unterrichts für BKS</i>	90
8.4.1	VS 8- Dr. Karl Renner Schule	90
8.4.2	VS 11- St. Ruprecht	91
8.4.3	BKS als Pflichtfach an der NMS 6 St. Peter	92
8.5	<i>Evaluierung des muttersprachlichen Unterrichts durch Interviews</i>	95
8.6	<i>Evaluierung des muttersprachlichen Unterrichts durch Fragebögen</i>	98
8.6.1	Auswertung der Fragebögen	98
9	Zusammenfassung	109
10	Sažetak	111
10.1	<i>Uvod</i>	111
10.2	<i>Važnost materinskog jezika</i>	111
10.3	<i>Metode i programi poticanja materinskog i njemačkog jezika</i>	112
10.3.1	Njemački kao drugi jezik	112
10.3.2	Nastava materinskog jezika	113
10.3.3	Interkulturalno učenje	115
10.3.4	Manji koncepti i programi za poticanje jezika	115
10.4	<i>Bosanski/hrvatski/srpski na koruškim obrazovnim ustanovama</i>	116
10.4.1	Evaluacija intervju sa učiteljicama	117
10.4.2	Evaluacija upitnika za roditelje	118
11	Literaturverzeichnis	119

11.1	<i>Abbildungsverzeichnis</i>	126
12	Anhang	127
12.1	<i>Interview Leitfaden für das Lehrpersonal des muttersprachlichen Unterrichts</i>	127
12.2	<i>Fragebogen / Upitnik</i>	128
13	Lebenslauf	132

1 Einleitung

Seit den Ergebnissen der internationalen PISA- Studie und den damit sichtbaren Defiziten, treten besonders Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in den Vordergrund. Nicht selten wird die Schuld für die schlechten Ergebnisse der PISA-Studie bei anderssprachigen Schülern gesucht, anstatt dem Schulsystem, seinem Aufbau und Strukturen, Lehrplänen, Lehrer Aus- und Fortbildung kritisch entgegen zu blicken. Die Defizite werden in der unzureichenden deutschen Sprachkompetenz der Kinder mit Migrationshintergrund gesehen, die nach Ansicht der Bildungspolitik auf den fehlenden Kindergartenbesuch zurück zu führen ist. In den letzten Jahren forcierte man Sprachförderungsprogramme vor allem in der Zweitsprache wodurch eine Einsprachigkeit an Schulen entstand. Durch die Förderung der deutschen Sprache wurde die „Erstsprache“, „Herkunftssprache“, „Muttersprache“, „Familiensprache“, „L1“ oder „Primärsprache“ vermehrt zurückgedrängt. Erst seit den letzten Jahren legt man mehr Wert darauf, die Erstsprache von Personen mit Migrationshintergrund zu schätzen und auch zu fördern.

Der Erstsprachenerwerb (Kapitel 2.1) ist in der Regel der wichtigste, da er nicht nur die sprachliche Entwicklung, sondern auch das kognitive Verhalten beeinflusst. Mit der Sprache werden Gefühle, kulturelle, moralische, religiöse und andere Werte vermittelt, während der Erwerb einer Zweitsprache (Kapitel 2.2) nicht an die kognitive und emotionale Entwicklung gekoppelt ist.

Ein Wechsel in einen fremden Kulturkreis ist somit mit Problemen verbunden. Die Muttersprache kann sich nicht weiterentwickeln und infolge dessen kann auch der Zweitsprachenerwerb auf keiner soliden Basis aufgebaut werden. Besonders auf die Kinder der Zuwanderer ist ein Augenmerk zu legen. Während ihre Eltern meist im jeweiligen Herkunftsland die Muttersprache erworben haben, ist meistens der Spracherwerb ihrer Kinder noch nicht abgeschlossen (de Cillia 2006, 1). Außerdem erfolgt die Primärsozialisation in der Muttersprache die schulische Sozialisation jedoch größtenteils in der Zweitsprache. Die Entwicklung der Muttersprache wird somit mit Eintritt in die Schule abrupt unterbrochen. Dieser Einschnitt führt hinsichtlich der sprachlichen Laufbahn des Kindes zu einer unregelmäßigen sprachlichen Entwicklung. Diese wiederum beeinflusst die Lesefertigkeit beider Sprachen negativ (Fleck 2002, 3).

Zusätzlich sind Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch einem traditionell orientiertem Deutschunterricht ausgesetzt. Hinzu kommt, dass die Lehrer (Kapitel 7) für solche Situationen nicht richtig ausgebildet sind und das Lehrmaterial nicht den Kenntnissen der Schüler entspricht (Röhner 2005, 8).

Dies kann auch zur „Halbsprachigkeit“ bzw. zum Semilinguismus führen. Die Halbsprachigkeit bezeichnet das Phänomen, dass sich weder die eine noch die andere Sprache entwickeln konnte bzw. kann (de Cillia 2006, 3).

Um diesen Problemen auszuweichen, sind nicht nur Sprachförderungen in der Zweitsprache entscheidend, sondern vor allem Förderungen in der Erstsprache von großer Bedeutung. Hierbei ist es äußerst wichtig, mit dieser Förderung bereits im Kindergarten zu beginnen.

2 Spracherwerbsformen

Die Sprache ist unser wichtigstes Mittel um uns mitzuteilen. Sie dient uns zum Austausch von Informationen und mit ihr drücken wir kognitive und affektive Funktionen aus. Der Begriff der kognitiven Entwicklung wurde vom Schweizer Linguisten Jean Piaget maßgeblich geformt. Unter diesem Begriff werden die Entwicklungen des Denkens und der Intelligenz interpretiert (Rossmann 2000, 16). Affektive Fähigkeiten oder emotionale Fähigkeiten beschreiben, wie der Name schon sagt, die individuellen Bedürfnisse, Emotionen und Motivationen des Lernenden. Weiters sind soziale Faktoren für die Entwicklung einer Sprache ausschlaggebend: „*Die menschliche Sprache braucht ein soziales Netz als Basis für die Entwicklung und Ausgestaltung der sprachlichen Potenziale*“ (H. Günther 2007, 9).

Eine Sprache zu erwerben ist ein langwieriger Prozess. Konstante Bezugspersonen zu welchen die Kinder ein Vertrauen aufgebaut haben, tragen dabei zu einem positiven Lernprozess bei.

2.1 Erstsprache

Als Erstsprache, Primärsprache, L1, Muttersprache oder Familiensprache wird jene Sprache bezeichnet, die das Kind in den ersten Lebensjahren auf natürliche Art und Weise erwirbt. Linguisten vertreten die Meinung, dass der Spracherwerb bereits in der pränatalen Phase beginnt und mühelos und automatisch als selbstverständlicher Teil der Entwicklung des Kindes erfolgt. Üblicherweise kann ein Kind mit Eintritt in die Schule seine Sprache fließend sprechen (Klein 1992, 15). Da die erste Bezugsperson in den ersten Lebensjahren meistens die Mutter ist, wird diese Sprache häufig als Muttersprache bezeichnet. Dieser Terminus ist aber nicht ganz ohne Bedenken zu verwenden, da die Bezugsperson zum Beispiel auch der Vater sein kann (Klein 1992, 15).

Additional kann Muttersprache im Gegensatz zur Vatersprache stehen wenn in einer Familie das Trennungsprinzip „eine Person- eine Sprache“ angewendet wird.

2.2 Zweitsprache

Darunter versteht man jene Sprache, die nach dem Erstsprachenerwerb erlernt wird. Oft wird mit der Zweitsprache auf eine Sprache verwiesen, die zum Überleben in einer neuen Gesellschaft essentiell ist. Die Zweitsprache dient dem Kind in erster Linie als Kommunikationsmittel zur Alltagsbewältigung (Günther und Günther 2004, 33).

Im Linguistischen Wörterbuch von Lewandowski sind zwei unterschiedliche Ansätze des Zweitsprachenerwerbs zu finden. Einerseits der gesteuerter Fremdsprachenerwerb in der Schule, andererseits der natürlich erworbene, ungesteuerte Erwerb einer zweiten Sprache nach dem bereits eine Sprache erworben worden ist (Lewandowski 1990, 1285). Diese Termini wurden vom Sprachwissenschaftler Wolfgang Klein forciert. Unter dem Begriff „ungesteuerter Zweitsprachenerwerb“ versteht Klein, den natürlichen Erwerb durch die alltägliche Kommunikation. Bei dem „gesteuerten Zweitsprachenerwerb“ unterscheidet er zwischen Fremdsprachenunterricht und Zweitsprache (Klein 1992, 28). Die Erstsprache wird für gewöhnlich durch das soziale Umfeld erlernt, während die Zweitsprache nach oder neben der Erstsprache als zusätzliches Sprachmittel der Kommunikation dient. Fremdsprache hingegen wird meistens außerhalb der Familie erlernt, normalerweise im Unterricht in der Schule wobei diese Sprache nicht der alltäglichen Kommunikation dient. *„Die Fremdsprache [...] ist meistens nur ein eingeschränktes und selten benutztes Mittel der zwischenmenschlichen Kommunikation. In vielen Fällen ist die Fremdsprache lediglich ein Vehikel für die berufliche Tätigkeit und Karriere“* (Günther und Günther 2007, 58). Oft werden im Zusammenhang der Erstsprache und Fremdsprache die Termini „erwerben“ und „lernen“ verwendet: eine Zweitsprache erwirbt man aber eine Fremdsprache erlernt man (Günther und Günther 2004, ebd.).

2.3 Bilingualismus

Unter dem Begriff Bilingualismus oder auch Zweisprachigkeit versteht man die Beherrschung von zwei Sprachen.

In der neueren Literatur werden zwei Formen des Bilingualismus unterschieden. Einerseits wird der Bilingualismus als Kompetenz interpretiert, also die Kenntnis von zwei Sprachen (L1 und L2) und andererseits als Funktion, die sich mit der Art und dem Grad der verwendeten Sprache auseinander setzt (Fthenakis, et al. 1985, 15).

Uneinigkeit besteht bei den Linguisten in der Definition des Bilingualismus in Hinblick auf den Grad der Kenntnisse der zweiten Sprache.

Der Sprachwissenschaftler John McNamara (1969) sieht Personen bereits bilingual, wenn diese in der Lage sind in einer zweiten Sprache in Grundzügen zu schreiben, zu lesen und diese verstehen zu können (Burkardt Montanari 2000, 15).

Hall wiederum meint, dass Personen bilingual sind, wenn sie die Grundkenntnisse der Grammatik der zweiten Sprache beherrschen (Fthenakis, et al. 1985, 15).

Differenziertere Definitionen stammen zum Beispiel von Weiss. Er ist der Ansicht, dass man die Zweitsprache ohne Übersetzung verstehen muss. Auch der Linguist Braun vertritt die Meinung, dass beide Sprachen im gleichen Ausmaß gesprochen werden müssen.

Blocher schließlich gibt folgende Definition ab: *„Unter Zweisprachigkeit ist zu verstehen die Zugehörigkeit eines Menschen zu zwei Sprachgemeinschaften in dem Grade, dass Zweifel darüber bestehen können, zu welcher der beiden Sprachen das Verhältnis enger ist, oder welche mit größerer Leichtigkeit gehandhabt wird, oder in welcher man denkt “* (Fthenakis, et al. 1985, 17).

Es gibt Unterschiede bezüglich der erworbenen Zweisprachigkeit. Unter einem „simultanen“ Spracherwerb versteht man den gleichzeitigen Erwerb der Sprachen. Das heißt, ein Kind ist von Geburt an mit beiden oder mehreren Sprachen gleichermaßen konfrontiert. Häufig kommt es jedoch vor, dass zuerst die eine und danach die andere Sprache erworben wird. Dieser Erwerb wird als sukzessiver, konsekutiver oder sequenzieller Erwerb bezeichnet (Schneider 2003, 16).

Bezüglich des simultanen Zweitspracherwerbs wird meistens das Prinzip der „une persone une language“ angeführt, was soviel bedeutet, dass jeder Elternteil für eine Sprache zuständig ist. Hierbei ist es wichtig, dass ein Elternteil stetig in der gleichen Sprache mit dem Kind spricht. Unter dem sequenziellen Zweitspracherwerb versteht Graf, dass das Kind erst nach Beenden der ersten Phase der ersten Sprache die zweite Sprache erlernt (Fthenakis, et al. 1985, ebd.).

Bis in die 60er Jahre wurde der Bilingualismus negativ beurteilt. Besonders häufig war man der Ansicht, dass durch den großen Aufwand von Zeit und Kraft, sich die Zweitsprache auf Kosten der bereits bestehenden Sprache entwickelt. Durch den Umstand, dass der Spracherwerb nicht gefördert wurde, trat häufig ein Phänomen auf, das man Semilinguismus bzw. doppelseitige Halbsprachigkeit nennt. Wie der Name bereits sagt, ist dabei keine der beiden Sprachen vollständig entwickelt. Oft liegt der Grund in der

Alphabetisierung der Zweitsprache und nicht in der Primärsprache. Es tritt somit ein Bruch in der sprachlichen Entwicklung ein (de Cillia 2006, 5). Weiters wurde Stottern und Linkshändigkeit in Verbindung mit Zweisprachigkeit gesetzt (Schneider 2003, 18).

2.3.1 Positive Voraussetzungen für die Zweisprachigkeit

Für eine positive Entwicklung der Zweisprachigkeit bedarf es positiver Voraussetzungen. Ein durchaus günstiger Effekt auf die Entwicklung beider Sprachen ergibt sich erst, wenn die Förderung beider Sprachen koordiniert erfolgt. Hinzu kommen bestimmte Bedingungen die sich gut auf den gleichzeitigen Erwerb beider bzw. mehrere Sprachen auswirken: eine positive Einstellung zur Sprache und Kultur, stabile Lebensumstände, intensive Kontakte beider Elternteile mit dem Kind, häufige Reisen in das Land der zu erlernenden Sprache etc.

Besonders wichtig ist eine geregelte Sprachtrennung. Es ist hilfreich, wenn die Eltern klare Regeln aufstellen. Eine der bekanntesten und bereits mehrfach erwähnte Möglichkeit ist das Prinzip: eine Person- eine Sprache.

2.3.1.1 Une language- une persone

Der Begriff une language- une persone wurde zwar von dem Linguisten Maurice Grammont geprägt, wurde aber erst durch den französischen Psychologen Jules Ronjat mit seiner Beobachtungserhebung aus dem Jahr 1913 seines zweisprachige aufwachsenden Jungen Louis, empirisch nachgewiesen und publik gemacht. Der Vater und seine Verwandten sprachen mit dem Sohn in französischer Sprache, die Mutter hingegen verwendete die deutsche Sprache (Schneider 2003, 13). Ronjat kam in seinen Aufzeichnungen zu dem Ergebnis, dass die zweisprachige Erziehung die intellektuelle Erziehung keineswegs negativ beeinflusst.

Jede Person spricht mit dem Kind in einer Sprache und es ist wichtig diese Regel einzuhalten, da sonst das Kind verwirrt werden könnte. Diese Art von zweisprachiger Erziehung funktioniert aber nur dann, wenn im Idealfall beide Eltern etwa gleich viel Zeit mit dem Kind verbringen.

Weiters gibt es die Möglichkeiten Sprachen auf andere Art und Weise zu trennen (Burkardt Montanari 2000, 31):

- „Familiensprache – Umgebungssprache“

Dieses Prinzip bietet sich vor allem für Familien an, die in ein anders sprachiges Land gezogen sind. In der Familie wird die eine Sprache gesprochen, z.B. die

Herkunftssprache, in der Umgebung die andere Sprache. Dieser Typ von Zweisprachigkeit ist häufig bei „Migrantenfamilien“ zu finden.

- „Der erste Satz zählt“

In der Sprache in der die Kommunikation begonnen wird, wird auch fortgefahren. So werden auch Fragen, die in der jeweiligen Sprache gestellt werden in dieser beantwortet.

- „Situationsbedingte Sprachtrennung“

Zum Beispiel kann unter der Woche in der einen Sprache und am Wochenende in der anderen Sprache gesprochen werden. Weiters kann man die Sprachen hinsichtlich „komplizierterer“ Angelegenheiten oder in die Sprache der Emotionen und der Gefühle trennen. Eine Möglichkeit wäre es auch die Sprachen nach Alltag und nach Sprache für Gutenachtgeschichten zu trennen.

2.3.1.2 Sprechfertigkeit der Eltern

Grundsätzlich sollte man nur Sprachen weitergeben, die man gut beherrscht. Das Kind übernimmt die sprachlichen Strukturen der Eltern, wobei es äußerst wichtig ist, dass wenigstens eine Sprache gut erworben wird. Dieser Rat ist vor allem Eltern zu erteilen, die in gebrochenem Deutsch mit ihren Kindern sprechen (Burkardt Montanari 2000, 33).

Außerdem verändert sich die Sprache mit der Zeit. Durch lange Aufenthalte in einer anderssprachigen Umgebung werden diese Sprachen ärmer und einfacher.

2.3.1.3 Beteiligung beider Elternteile

Kinder lernen Sprachen schnell und gut wenn beide Elternteile Spaß daran haben, dem Kind etwas beizubringen. Dabei muss darauf geachtet werden, dass sich kein Elternteil ausgeschlossen fühlt. Falls einer der Partner die Sprache des anderen nicht versteht, kann dies zu Problemen führen, zumal es nicht angenehm ist den Gesprächen nicht folgen zu können. Es empfiehlt sich den Partner trotzdem in das Gespräch einzubeziehen, zu übersetzen (diese Aufgabe können auch die Kinder übernehmen) und ihm gleichzeitig die Sprache zu erklären und zu lehren (Burkardt Montanari 2000, 32).

Empfehlenswert ist es mit der Zweisprachigkeit sehr früh anzufangen. Bereits in der 26. Schwangerschaftswoche beginnt das Kind zu hören. Daher empfiehlt es sich, bereits während der Schwangerschaft mit dem Kind zu sprechen und ihm vorzulesen. Aus zahlreichen Untersuchungen geht hervor, dass das gleichzeitige Erlernen zweier Sprachen Erfolg versprechender ist als das Erlernen der Sprachen nacheinander (Burkardt Montanari 2000, 43).

Zu den wichtigsten Faktoren zählt die Dauer der Förderung. Studien haben ergeben, dass erst nach ca. 6 Jahren eine messbare positive Entwicklung beider Sprachen zu verzeichnen ist (Röhner 2005, 21). Ein weiterer bedeutsamer Faktor ist die Art und Weise der Ergänzung eines zweisprachigen Programms.

2.3.1.4 Mehrsprachige Erziehung muss früh beginnen

Zwar ist der Mensch in der Lage sein ganzes Leben lang Sprachen zu lernen; am effektivsten aber schafft er das in den frühen Kinderjahren. Bis zum vierten Lebensjahr ist die Spracherwerbsfähigkeit am stärksten ausgeprägt. Das heißt, Kinder die mit drei Jahren in den Kindergarten kommen haben optimale Voraussetzungen eine neue Sprache zu erlernen (Gomobs 2003, 53). Kinder stehen einer neuen Sprache unvoreingenommen gegenüber und lernen diese ohne bewussten Druck. Besonders auffällig beim frühen Beginn der Zweisprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit ist der Erwerb der Aussprache. Im Gegensatz dazu durchdringt beim späteren Erlernen einer Fremdsprachen der Akzent der Erstsprache die neu erlernte Sprache (Cathomas und Carigiet 2005, 15).

2.3.2 „Negative Erscheinungen“ der Zweisprachigkeit

Aus Sicht heutiger linguistischer Forschungen gibt es keine Ergebnisse, die eine unterschiedliche sprachliche Entwicklung monolingualer und bilingualer Kinder belegen. Zweisprachige oder mehrsprachige Kinder, durchlaufen dieselben Stadien wie einsprachige Kinder: Lallphase zur Einwortphase, danach die Mehrwortphase und schließlich die Satzphase (Schneider 2003, 21).

Trotzdem können beim Erlernen zweier Sprachen gewisse Schwierigkeiten auftreten. Aus Studien geht hervor, dass beinahe alle zweisprachigen Kinder die Sprachen mischen und zwar auch dann, wenn in der naheliegenden Umgebung keine Sprachmischung erfolgt. Dabei unterscheidet man die Sprachmischung der Kinder von den der Erwachsenen (Müller, et al. 2006, 189). Die häufigste Auffälligkeit in der Zweisprachigkeit ist das Mischen beider Sprachen. Diese Phänomen, auch „*code mixing*“ genannt, ist von Kind zu Kind unterschiedlich. Manche Kinder verwenden ein Wort nur in der einen Sprache und ein anderes Wort nur in der anderen Sprache, obwohl es die Bezeichnungen in beiden Sprachen kennt (Burkardt Montanari 2000, 53). Manche Kinder kennen die Bezeichnung aber nur in einer Sprache und „borgen“ sich dieses Wort von der anderen Sprache aus. In der Linguistik wird diese Erscheinung als „*code- borrowing*“ bezeichnet. Dieses Phänomen ist vor allem bei Kindern der 1. und 2. Generation der „Arbeitsmigranten“ und Flüchtlingsmigranten sehr häufig. Während *code mixing* eher negativ beleuchtet ist, wird

„*code switching*“ als durchaus positive Erscheinung gehandhabt. Beim „*code switching*“ handelt es sich nämlich um die Fertigkeit sich zwischen zwei Sprachen zu bewegen. Es ist eine bewusste Anwendung des bilingualen Sprechers. Komplementierend muss gesagt werden, dass sich Linguisten in der Definition des Terminus nicht einig sind, häufig wird nämlich der Untersuchungsgegenstand des *code switching* auch als durchaus negativ bezeichnet. Das hat aber den Grund das *code switching* und *code mixing* des Öfteren gleichgestellt werden. Darum schließe ich mich der Ansicht von Meisel an, der meint, dass der Begriff *code switching* bei Kindern erst dann verwendet werden kann, wenn diese sich den Regeln des Sprachwechsels bewusst sind. Bis dahin sind für die Sprachmischungen die Bezeichnungen „*language mixing*“ oder „*code mixing*“ passender (Müller, et al. 2006, 177). Nicht selten kommt es vor, dass Kinder in der Schule beginnen die Grammatikregeln der einen Sprache auf die andere zu übertragen, wobei Übernahmen von Flexions- und Derivationsmorphemen äußerst häufig sind. Weiters sind Sprachmischungen im Bereich der Wortstellung festzustellen. Diese Erscheinungen sind meistens jedoch nur vorübergehend und nehmen mit zunehmendem Alter ab (Burkardt Montanari 2000, 54).

Zur Mehrsprachigkeit der Kinder muss außerdem darauf hingewiesen werden, dass eine Sprache, so schnell sie erlernt wurde, auch wieder verloren gehen kann. Erst über die Pubertät hinaus kann man einen Sprecher als definitiv mehrsprachig ansehen. Um Mehrsprachigkeit zu erreichen muss besonders in der kritischen Phase zwischen 6 und 14 die schwache Sprache dementsprechend gefördert werden (Schneider 2003, 41).

2.3.3 Sprachsystem der Zweisprachigkeit

Normalerweise beginnen Kinder ab dem ersten Lebensjahr zu sprechen. Darüber, ob bilinguale Kinder ein oder zwei Sprachsysteme haben, sind sich zahlreiche Linguisten nicht einig. Dabei werden zwei Standpunkte vertreten: Einerseits das Dreiphasenmodell von Taeschner und Volterra und andererseits die These, dass Kinder bereits von Anfang an zwei von einander unabhängige Sprachsysteme entwickeln. Das Dreiphasenmodell beschreibt, dass Kinder anfangs nur ein System besitzen in dem beide Elemente der Sprachen verankert sind. In der ersten Phase lernen die Kinder nur ein Lexikon, das beide Sprachen enthält. Erst in der zweiten Phase erwirbt das Kind die Fähigkeit zwischen zwei Bedeutungen für ein Wort zu unterscheiden (Schneider 2003, 25f). Das heißt, es stellt Unterschiede auf lexikalischer Ebene fest. Erst in der dritten Phase beginnt das Kind auf

grammatischer Ebene Unterschiede zu realisieren. Diese Phase tritt etwa mit zwei Jahren ein.

2.4 Mehrsprachigkeit

Der Begriff Mehrsprachigkeit gewinnt immer mehr an Relevanz. Mit dem Begriff wird das Beherrschen von zwei oder mehr Sprachen vorausgesetzt. Ein Wechsel von einer in die andere Sprache soll ohne Probleme gelingen (Günther und Günther 2004, 35).

In vielen Ländern und Nationen gehört die Mehrsprachigkeit zur Normalität. Freilich muss darauf hingewiesen werden, dass sich der persönliche Einsatz und notwendige Aufwand mit dem Grad der Beherrschung mehrerer Sprachen erhöht. Das Einhalten der Regeln, die für die Zweisprachigkeit gelten, ist auch im Erwerb mehrerer Sprachen unerlässlich. Ein Nichtsprechen und Vernachlässigen der fremden Sprache führt dazu, dass die Sprache mehr und mehr verloren geht. Daher beherrschen mehrsprachige Menschen ihre Sprachen oft im unterschiedlichen Ausmaß und Niveau (Günther und Günther 2004, ebd.).

Eine häufige Situation des Multilinguismus ist, wenn ein Dialekt zu den bereits zwei erworbenen Sprachen hinzukommt. Dieses Phänomen tritt meistens in zweisprachigen Gebieten auf, z.B. in Kärnten oder in der italienischen Provinz Görz (Schneider 2003, 16). Natürlich gibt es auch Belege dafür, dass Kinder zwei oder mehr vollkommen unterschiedliche Sprachen simultan erlernen.

Abschließend kann man sagen, dass in jedem Fall für eine funktionierende Mehrsprachigkeit gewisse Faktoren mit einbezogen werden müssen, wie z.B.: Sprachentrennung, Wertschätzung der Sprache und Kultur, Beteiligung beider Eltern etc. Nur unter solchen Voraussetzungen kann sich Mehrsprachigkeit in vollen Zügen entfalten. Mehrsprachige Kinder lernen in den ersten Jahren ihres Lebens leicht eine zweite, eine andere Sprache, während sich einsprachige Kinder eine Fremdsprache erst in der Schule mühsam aneignen müssen. Auch wenn Sprachmischungen auftreten, lernt das Kind eine Sprache vollkommener als man diese normalerweise im Schulunterricht erlernen kann. Hinzukommt, dass bilinguale oder multilinguale Kinder in den meisten Fällen sehr sprachinteressiert und der Multikulturalität gegenüber durchaus positiv eingestellt sind.

2.4.1 Einstellung zur Mehrsprachigkeit

Die Einstellung zur Mehrsprachigkeit wird durch zahlreiche Einflüsse bestimmt. So wirken affektive, kognitive und soziale Faktoren auf eine begünstigte oder eben auch nicht allzu positiv empfundene Mehrsprachigkeit.

Englisch, zum Beispiel ist eine Sprache die in Europa ein großes Prestige hat, während Türkisch und die Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens wenig oder gar nicht geschätzt werden. Fest steht, dass die Sprachherkunft eine wichtige Rolle für eine mehrsprachige Erziehung einnimmt. Während Englischkenntnisse Vorteile bringen, wird bei Sprachen mit weniger Ansehen häufig die Alltagstauglichkeit in Frage gestellt. Darum gilt es vor allem die Eltern über Vorteile und Nutzen der Mehrsprachigkeit in Kenntnis zu setzen und sie davon zu überzeugen, zumal noch immer einige Eltern glauben, dass Mehrsprachigkeit für die Entwicklung ihres Kindes negativ sei, es überfordere oder ihm gar schade.

Wachsen Kinder in einem vorwiegend einsprachigen Umfeld auf, passen sich viele von ihnen dieser Umgebung an. Die Umgebungssprache kann somit auch als negativer Einflussfaktor zur Entwicklung der Mehrsprachigkeit wirken. Natürlich gibt es aber auch Mehrsprachigkeit in monolingualer Umgebung. Damit diese funktionieren kann, sind regelmäßige Kontakte mit mehrsprachigen Familien, Reisen in das Sprachherkunftsland sowie das Aufsuchen von dessen Internetportalen von großer Wichtigkeit. Viele Eltern weisen auf die Schwierigkeit hin, Kinder in einsprachigen Umgebungen mehrsprachig zu erziehen. Einige tendieren dazu, in der Öffentlichkeit die Umgebungssprache anzuwenden um nicht unnötig aufzufallen. Mit der Unterdrückung der Herkunftssprache vermitteln die Eltern den Kindern unbewusst ihre Unsicherheit und gleichzeitig den „Unwert“ ihrer Sprache, was katastrophale Folgen für das Kind in Hinblick auf seinen Sprachgebrauch und in weiterer Folge auf die Entwicklung seiner Identität haben kann.

3 Der Spracherwerb in der Migration

Aufgrund der zahlreichen Migrationsbewegungen ist heute eine multikulturelle Gesellschaft in Österreich die Normalität. Trotz dieser Erkenntnis und Feststellung hat die Bildungspolitik lange keinen Schritt in Richtung Sprachförderungen unternommen. Österreichische Schulen sind lange Zeit, dem von Ingrid Gogolin geprägten „monolingualen Habitus“ gefolgt, nach dessen Inhalt Individuen und Staat einsprachig sind. Anderen Sprachen wird keine Beachtung geschenkt, sie werden unterdrückt und

verdrängt (Kornmann 2003, 86). Eine einsprachige Umgebung entspricht aber schon lange nicht mehr den tatsächlichen Verhältnissen. Das liegt einerseits am niedrigen Ansehen der Herkunftssprachen der Einwanderer und zum anderen an der Überforderung und Unkenntnis der Lehrenden über die Bedeutsamkeit und Vorteile der Mehrsprachigkeit.

Lange Zeit wurde in Österreich und Deutschland diskutiert, ob es sinnvoll sei den Kindern zu erlauben in der Pause in ihrer Erstsprache zu sprechen oder es besser sei, ihnen diese Sprache zu verbieten und sie damit zu zwingen in deutscher Sprache zu kommunizieren.

Auch meinen einige Soziologen heraus gefunden zu haben, dass sich Förderungen in der Erstsprache nicht positiv auf den Zweitsprachenerwerb auswirken (Krumm 2006, 1).

Bevor ich aber auf die Sprachförderungsmethoden und Konzepte eingehe, richte ich einen Blick auf die Migrationsgeschichte in Österreich.

3.1 Mehrsprachigkeit in Österreich

Österreich zählt in den letzten Jahren verstärkt als Einwanderungsland. Dabei bildet der Zuwachs aus dem ehemaligen Jugoslawien, Deutschland und der Türkei die stärksten Gruppen der in Österreich lebenden Zuwanderer. Die sechs anerkannten autochthonen Minderheiten bzw. Volksgruppen (Slowenen, Kroaten, Ungarn, Tschechen, Slowaken und Roma) fallen bei weitem nicht so in das Gewicht. Der Artikel von St. Germain, Artikel 7 des österreichischen Staatsvertrages aus dem Jahr 1955, das Volksgruppengesetz 1976 und das Minderheitenschulgesetz für Kärnten und das Burgenland der Bundesverfassung ermöglicht den zuvor genannten autochthonen Minderheiten eine sprachpolitische Regelung. Für alle anderen Sprachen der Minderheiten, die in Österreich nicht anerkannt werden, gibt es kaum Regelungen bzw. Rechte (de Cillia 2003, 131). Die größte Nation der in Österreich lebenden Zuwanderern stammen im Jahr 2008 aus Serbien und Montenegro (132.600), an zweiter Stelle liegen die Deutschen (119.800), gefolgt von der Türkei (109.200), Bosnien- Herzegowina (85.000) und schließlich Kroatien (56.400) (Der Standard, Fokus Migration- Woher und wohin 2010, 3). Hinsichtlich der Anzahl der Personen mit Migrationshintergrund in den Bundesländern, sind in Wien mit Abstand die meisten Migranten sesshaft geworden (Abbildung 1).³

³http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/033241.html [27.04.2010]

Bundesland	Bevölkerung in Privathaushalten	Migrationshintergrund			
		zusammen	Zuwanderer der 1. Generation	Zuwanderer der 2. Generation	zusammen in %
Österreich	8.262,1	1.468,1	1.082,6	385,5	17,8
Burgenland	281,2	24,7	19,0	5,7	8,8
Kärnten	555,4	54,3	44,1	10,2	9,8
Niederösterreich	1.589,3	179,9	129,4	50,6	11,3
Oberösterreich	1.390,4	212,1	152,4	59,7	15,3
Salzburg	521,7	89,4	67,7	21,7	17,1
Steiermark	1.195,3	116,4	90,0	26,4	9,7
Tirol	697,3	117,6	86,9	30,6	16,9
Vorarlberg	364,6	76,6	52,5	24,1	21,0
Wien	1.666,9	597,2	440,7	156,5	35,8

Q: STATISTIK AUSTRIA, Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 2009 (Durchschnitt aller Wochen eines Jahres). Erstellt am: 25.03.2010.
 Bevölkerung in Privathaushalten. - Zur Definition Migrationshintergrund siehe "Recommendations for the 2010 censuses of population and housing", Seite 90, der United Nations Economic Commission for Europe (UNECE; siehe www.unec.org/stats/documents/2010.00.census.htm). Von Personen mit Migrationshintergrund wurden beide Elternteile im Ausland geboren, wobei Angehörige der Ersten Generation selbst im Ausland geboren wurden und Personen der Zweiten Generation in Österreich zur Welt gekommen sind.

Abbildung 1: Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesländern

3.2 Migration

Nach dem zweiten Weltkrieg entwickelte sich Österreich zu einem Einwanderungsland. Davor aber gab es große Abwanderungen aus Österreich in andere Länder.

Das Wort Migration kommt aus dem lateinischen Wort „migrare“ was soviel wie „wandern“ bedeutet.

„Die Verlegung des Wohnsitzes einer Person wird als Wanderung oder Wanderungsbewegung bezeichnet. Wanderungen können über verschiedene Distanzen erfolgen: Je nach dem, ob dabei eine Staatsgrenze überschritten wird, spricht man von internationaler oder interner Migration. Internationale Migration umfasst alle Wohnsitzwechsel zwischen dem Ausland und Österreich, sie wird daher auch als Außenwanderung bezeichnet. Im Gegensatz dazu fallen alle Wohnsitzwechsel innerhalb der Grenzen Österreichs unter den Begriff der „internen Migration“ oder „Binnenwanderung“.²

3.2.1 Migrationsarten

Bis ins 19. Jahrhundert waren drei Arten von Wanderungen der vorwiegend deutschsprachigen Alpenländer der Habsburger-Monarchie vorherrschend: (Faßman und Münz 1990, 6f):

- Politisch und religiöse Zwangsaussiedlung von Protestanten.

² http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/wanderungen/index.html [27.04.2010]

- Die so genannten Schwabenzüge und Sachsengänger bezeichnen eine durch Saisonarbeit bedingte Wanderung in landwirtschaftliche Gebiete des bayerisch-schwäbischen Alpenvorlandes sowie nach Ungarn.
- Wanderungen von Gruppen politisch, künstlerisch und gewerblich orientierter Menschen aus dem Ausland.

In den 1860ern und 1870ern wurde die Wanderung zu einem Massenphänomen der früh- und hochindustriellen Gesellschaft. Der Anteil der ausländischen Bevölkerung nahm zu und erreichte im Jahr 1910 rund 2% der Bevölkerung .

Vom 19. zum 20. Jahrhundert stieg die Zahl der Auswanderer. Ein Großteil ging in die Vereinigten Staaten. Der größte Teil der Übersee-Migranten stammte aus dem Gebiet des heutigen Burgenlandes.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs trat anstelle der Siedlungsmigration als neuer Typus die so genannte Flüchtlingsmigration auf. Zum Beispiel waren 1956/57 in Österreich mehrere Hunderttausend Ungarn zu verzeichnen, von denen 180.000 einen Asylantrag in Österreich stellten. Zwischen 1981/1982 hielten sich zwischen 120.000 und 150.000 Polen in Österreich auf; wovon 33.000 sich um Asyl bewarben (Faßman und Münz 1990, 9).

Ende der 50er Jahre, Anfang der 60er Jahre setzte eine neue Migrationsbewegung ein: die Arbeitsmigration. Auf Grund der wirtschaftlichen Lage war Österreich in den sechziger Jahren mit einem Mangel an Arbeitskräften konfrontiert. Es wurden Arbeitskräfte aus dem Ausland, insbesondere aus der Türkei und der Sozialistischen Föderativen Republik Jugoslawien (SFRJ) angeworben.

3.2.2 Arbeitsmigration in Österreich

Die wichtigsten Aufnahmeländer Europas für Arbeitsmigranten in den 50er und 60er Jahren waren Frankreich und die damalige Bundesrepublik Deutschland. Frankreich deklarierte sich fortwährend als Einwanderungsland gegenüber Ausländern (Lichtenberger 1984, 71f).

Bereits 1936 lebten in Frankreich 2,5 Millionen Menschen mit einer anderen Staatsbürgerschaft.

In Deutschland begann der Wanderungsprozess später. Ein erstes Anwerbeabkommen wurde 1955 mit Italien abgeschlossen. Es kamen italienische Gastarbeiter und später Arbeitsmigranten aus anderen Ländern hinzu.

In Österreich hat die Zuwanderung von ausländischen Arbeitnehmern erst einige Jahre später als in der damaligen Bundesrepublik Deutschland eingesetzt.

Das erste Anwerbeabkommen schloss Österreich 1962 mit Spanien, es folgte 1964 ein Abkommen mit der Türkei und schließlich 1966 mit der ehemaligen Republik Jugoslawien. Dazu muss man sagen, dass nur die letzten beiden Staaten zu einer quantitativ bedeutenden Arbeitskräftezuwanderung führten. Die Idee der „Gastarbeiterpolitik“ war es, dass die Arbeitskräfte einem Rotationsprinzip unterliegen. Das bedeutet, dass die ausländischen Arbeiter für einige Jahre in Österreich bleiben, danach in ihr Heimatland zurückkehren und durch neue Arbeiter ersetzt werden (Fleck 2002, 1).

Bis 1964 waren zwei Drittel aller Gastarbeiter in Österreich aus dem heutigen Slowenien und Kroatien. Mitte der 60er Jahre stieg die Zahl der aus Serbien stammenden Arbeitskräfte, während die Zahl der kroatischen und slowenischen Arbeitnehmer abnahm (Faßman und Münz 1990, 14).

Zu Beginn der Arbeitsmigration waren die ausländischen Arbeiter in drei Wirtschaftszweigen tätig: in der Bauwirtschaft sowie in der Metall- und Textilindustrie. In den 70er und 80er Jahren stieg die Zahl der ausländischen Arbeitnehmer im Fremdenverkehr und Fließbandfertigung (G. Fischer 1985, 25). Studien belegen, dass der Anteil ausländischer Arbeitskräfte in Tätigkeitsbereichen, welche erschwerten Bedingungen wie zum Beispiel Lärm und Schmutz ausgesetzt sind, besonders hoch ist (G. Fischer 1985, ebd.).

Nach 1975 tritt eine Phase der Remigration ein. Durch den starken Beschäftigungsabbau im industriell gewerblichen Bereich und durch geburtenstarke Jahrgänge war die Nachfrage an ausländischen Arbeitern nicht mehr so hoch. Zusätzlich zu einem Anwerbestopp wurden viele Migranten aufgefordert in ihr Heimatland zurück zu kehren. Infolge dessen waren im Jahr 1984 nur noch 138.700 registrierte ausländische Arbeitnehmer zu verzeichnen (Faßman und Münz 1990, 13). Während die Zahl der türkischen Arbeitsmigranten konstant blieb, verringerte sich die Zahl der aus dem ehemaligen Jugoslawien kommenden Arbeitsmigranten signifikant (Münz, Zuser und Kytir 2003, 23).

1988-1993 trat die 3. Phase der Migrationsbewegung ein, diese wird als Hochphase der Zuwanderung bezeichnet. Der Krieg im ehemaligen Jugoslawien führte zu einer Massenflucht vom Balkan. Diese Wanderungsbewegung wird als Flüchtlingsmigration

bezeichnet. So kam es, dass zwischen 1989 und 1993 sich die ausländische Wohnbevölkerung von etwa 387.000 auf 690.000 Personen erhöhte. Im ersten Jahr betrug der jährliche Zuwachs 67.610 Migranten, in den darauffolgenden Jahren jährlich über 80.000 (Münz, Zuser und Kytir 2003, 24). Auch von den Kriegsvertriebenen wurde anfangs erwartet, dass sie nach Ende des Krieges in ihre Heimat zurückzukehren. Zwei Drittel aller „Flüchtlinge“ blieben jedoch in Österreich und erhielten eine Niederlassungsbewilligung (Münz, Zuser und Kytir 2003, 27).

Neben der Flüchtlingsmigration aus Bosnien und Herzegowina, Serbien und Kroatien trat zwischen 1989 und 1993 wieder vermehrt eine Arbeitsmigration ein. Durch den wirtschaftlichen Aufschwung, besonders wegen des gestiegenen Exports nach Deutschland und in die ostmitteleuropäischen Staaten, wurden zusätzliche Arbeitskräfte benötigt.

Viele der so genannten „Gastarbeiter“ entschieden sich in Österreich zu bleiben und holten ganze Familienverbände nach, um gemeinsam hier zu leben.

Durch das Scheitern des Rotationsprinzips stellte sich eine Reihe von Problemen ein: was geschieht mit der zweiten und dritten Generation? Wie löst man das Problem der schulischen Integration, der Einbürgerung etc. (Faßman und Münz 1990, 13).

3.2.3 Klärung des Begriffes „Personen mit Migrationshintergrund“

Eine einheitliche Bezeichnung für Personen mit Migrationshintergrund gibt es bis dato nicht. Besonders bei den Kindern der Zuwanderer, ist man sich keiner einheitlichen Bezeichnung bewusst. Lange war von „Ausländerkindern“ bzw. von „ausländischen Schülern“ die Rede. Damit wird unterstellt, dass bereits eingebürgerte Migranten der deutschen Sprache nicht mächtig sind. Viele von ihnen sind in Österreich geboren, haben die österreichische Staatsbürgerschaft und werden dessen ungeachtet als Ausländerkinder deklariert, obwohl sie sich selbst nicht als diese sehen (Fleck 2009, 55). Derzeit ist eine der gängigsten Bezeichnungen „Personen mit Migrationshintergrund“, wobei auch dieser verwendete Terminus nicht eindeutig definiert ist, nachdem zu dieser Gruppe nicht nur Personen mit einer ausländischen Staatsbürgerschaft oder Personen die im Ausland geboren sind zählen, sondern auch Personen, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Demnach sind zum Beispiel auch unsere Nachbarn aus Deutschland, die nach Österreich zugewandert sind, Personen mit Migrationshintergrund (Fleck 2009, 54). Für die zweite und dritte Generation ist die Bezeichnung „Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch“ am gängigsten.

3.3 Die „zweite und dritte Generation“

Als zweite Generation werden die teils in Österreich und teils im Herkunftsland geborenen Kinder der ersten Generation bezeichnet. Diese Kinder haben häufig im Herkunftsland eine Schule besucht und tun sich mit dem Eintritt in unser Bildungssystem besonders schwer (G. Fischer 1985, 117). Kinder, deren Eltern keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen und bereits in Österreich geboren sind, haben nicht die gleichen rechtlichen Bestimmungen wie österreichische Kinder. Diese Kinder sind dem Aufenthaltsrecht der Eltern unterworfen und müssen ständig mit der Angst der Abschiebung in das Herkunftsland ihrer Eltern leben. Oft kennen diese Kinder das Herkunftsland nur als Urlaubsziel oder beherrschen im schlimmsten Fall die dort gesprochene Sprache kaum oder gar nicht.

Mittlerweile gibt es in Österreich eine dritte Generation. Die Kinder dieser Generation sind in Österreich geboren und haben kaum mehr Absicht in das Heimatland der Eltern zurückzukehren, da ein völliger Übergang zur österreichischen Gesellschaft erfolgt ist (G. Fischer 1985, 16).

Um den Kindern der zweiten und dritten Generation den Eintritt in die Schule zu erleichtern sind Sprachförderungen bereits im Kindergartenalter vonnöten. Eine Studie hat herausgefunden, dass Kinder türkischer Familien seltener den Kindergarten besuchen als Kinder bosnisch-, kroatisch- oder serbischer Familien. Ein Grund dafür ist oft der Kinderreichtum türkischer Familien, welche die Kosten für den Kindergarten und Kinderkrippen nicht bezahlen können. Hinzu kommt die Schwierigkeit, vor allem in Wien, überhaupt einen Kindergartenplatz zu bekommen (G. Fischer 1985, 119).

Durch die Einführung der Gratiskindergärten, ermöglicht man auch sozial schwächeren Familien eine Kinderbetreuung in Kindertageseinrichtungen. Dazu muss ich anmerken, dass im Bundesland Kärnten aufgrund seiner finanziellen Lage die Kosten dafür ab Herbst 2010 nicht mehr vom Land getragen werden können und lediglich das letzte, verpflichtende Kindergartenjahr kostenlos bleibt.

3.3.1 Faktoren für Lernstörungen bei Kindern mit Migrationshintergrund

Aus zahlreichen Forschungen geht hervor, dass es bestimmte Ursachen für Lernschwierigkeiten von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gibt. Andrea

Lanfranchi zählt in ihrem Buch „Immigranten und Schule“ folgende Erklärungsversuche für die Lernstörungen der Schüler auf (Lanfranchi 1995, 60):

- Soziale, kulturelle und politische Abweichungen zwischen dem Schulsystem und Lebenswelten im Herkunftsland und dem Aufnahmeland.
- Geringe Bildung der Eltern der Kinder sowie mangelnde Unterstützung der Eltern bei schulischen Problemen.
- Zugehörigkeit zu einer sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppe.
- Belastungen zum Beispiel durch unangemessene Wohnverhältnisse, schwierigen Berufbedingungen etc.
- Festhalten an traditionellen Handlungs- und Lebensmustern.
- Ständiges Pendeln zwischen dem Herkunftsland und dem Aufnahmeland.

Besonders problematisch ist auch die Einschulung und Weiterbildung der Kinder. Mangelnde Deutschkenntnisse sind häufig ein Vorwand die Kinder in Hauptschulen und Sonderschulen einzuschreiben.

3.3.2 Anderssprachige Schüler an Österreichs Schulen

Obwohl die Überpräsentation der Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an Sonderschulen in den letzten Jahren abgenommen hat, ist bei dieser Schulform der Prozentanteil der Kinder mit Migrationshintergrund, im Schuljahr 2007/2008 in fünf Bundesländern am stärksten (Abbildung 2). Zu diesen Bundesländern zählen: Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg, Tirol und Vorarlberg. In Wien und dem Burgenland sind die meisten anderssprachigen Kinder an Hauptschulen zu finden. In Kärnten liegt der größte Anteil der Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in den Polytechnischen Schulen, während in der Steiermark der Anteil der Anderssprachigen in der Volksschule am größten ist.

Vor allem türkische Kinder besuchen häufig eine Sonderschule, während Schüler aus dem ehemaligen Jugoslawien eher zu mittleren Berufsbildenden Schulen tendieren. Auch der Besuch an Polytechnischen Schulen wird oft in Betracht gezogen (bm:ukk, Nr.5, 2009, 11).

	VS	HS	SO	PTS	NMS	AHS	gesamt
Burgenland	13,2 %	13,3 %	11,4 %	11,1 %	10,4 %	10,0 %	12,4 %
Kärnten	10,9 %	10,7 %	10,4 %	11,8 %	5,5 %	7,9 %	10,1 %
Niederösterreich	13,6 %	12,5 %	18,5 %	13,1 %		5,8 %	11,6 %
Oberösterreich	18,7 %	17,6 %	25,3 %	18,9 %	21,8 %	7,7 %	16,2 %
Salzburg	20,2 %	18,9 %	23,9 %	18,5 %		8,8 %	17,1 %
Steiermark	12,9 %	10,0 %	12,6 %	10,9 %	30,0 %	8,3 %	11,0 %
Tirol	15,1 %	13,0 %	20,9 %	10,0 %		5,9 %	12,5 %
Vorarlberg	24,5 %	22,3 %	34,4 %	23,0 %	23,8 %	7,9 %	20,8 %
Wien	50,6 %	60,9 %	51,8 %	60,8 %		27,9 %	44,4 %
Österreich	22,3 %	20,5 %	27,8 %	21,7 %	24,2 %	13,3 %	19,6 %

Abbildung 2: Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an allen Schulformen⁴

Eine Bildungsbenachteiligung der Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch lässt sich auch in anderen Ländern aufzeigen. In zahlreichen Forschungsberichten versucht man Erklärungsansätze für die Bildungsbenachteiligung anderssprachiger Schüler zu finden. Ergebnisse zeigen, dass vor allem gute Leistungen im Unterrichtsfach Deutsch ein wichtigstes Kriterium für eine positive Schulleistung darstellt. Vor allem Kinder aus sozial schwächeren und bildungsärmeren Familien haben Schwierigkeiten diese Kriterien zu erfüllen. Eine Ursache dafür scheint eine jahrelange Einschränkung der Mehrsprachigkeit in den öffentlichen Bildungsinstitutionen zu sein. Ingrid Gogolin, bezeichnet diese Erscheinung als „monolingualen Habitus“- Deutsch wird als einzige Sprache durchgesetzt. Weiters unterliegt der Fachunterricht vorherrschenden Traditionen. Die deutsche Sprache wird nicht systematisch und kontinuierlich erlernt, sondern vorausgesetzt. Die Folge ist, eine nicht ausreichend positive Schulleistung und damit verbunden eine geringere Qualifikation für höhere Bildungsgänge. Anstatt einem integrativ geförderten Bildungskonzept werden Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an anrengungsärmere Schulformen überwiesen.

Diese Problematik des österreichischen Bildungssystems für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch kann nur durch gezielte Sprachförderungsprogramme abgebaut werden. Dazu gehören Bildungsreformen unternommen, einheitliche Konzepte eingeführt und Mehrsprachigkeit und Multikulturalität vor allem, aber nicht nur, in den Klassenzimmern vermittelt und gelebt.

In Kapitel 4 wird die Wichtigkeit der Sprachförderung näher beleuchtet in Kapitel 5 verschiedene Projekte und Programme zur Förderung der Erst- und Zweitsprache vorgestellt.

⁴ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3720/nr5_10.pdf [2010.06.28]

4 Sprachförderungen

Bei den Geburtenjahrgängen seit Mitte der 90 Jahre ist die Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund steigend. Neben den bereits in Österreich lebenden Zuwanderern ist weiterhin mit einem Zuzug zu rechnen. Der Anteil der zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kinder steigt damit kontinuierlich an. Dies ist natürlich nicht nur in Österreich so, sondern ein Phänomen des weltweiten Migrationsprozesses. Mehrsprachigkeit ist keine Ausnahme mehr, sondern Normalität. Diesem Umstand entsprechen unsere Bildungseinrichtungen in keiner Weise. Vor allem die Tatsache, dass Kinder mit Migrationshintergrund meistens eine Regelschulkasse besuchen, die sich nach dem traditionellen Deutschunterricht orientiert, erschwert den Erwerb der deutschen Sprache. Sie werden von Lehrern bzw. Pädagogen unterrichtet die nur eine herkömmliche Ausbildung haben, und somit nicht ausreichend für diesen Unterricht qualifiziert sind. Meistens liegt die Schuld aber nicht an der Motivation des Lehrpersonals sondern daran, dass es kaum diesbezügliche Fortbildungsmöglichkeiten für die Lehrkräfte gibt.

Im Bereich der Sprachförderung gibt es aus internationaler Sicht vier Erziehungs- und Unterrichtsmodelle die versuchen der ethnischen Vielfalt gerecht zu werden (Sonner 1985, 21). Das sind das Submersionsmodell, das Immersionsmodell, das bilinguale und bilingual- bikulturelle Modell und die multikulturellen Modelle. In Österreich sowie auch in Deutschland werden nur die beiden letzteren Programme angewendet. Um einen vollständigen Einblick in den Bereich der zweisprachigen Erziehung zu geben, werde ich auch die anderen Modelle kurz darstellen. Hinzufügend muss gesagt werden, dass für zweisprachige Modelle in der Literatur unterschiedliche Bezeichnungen angeführt sind. In dem Buch „Deutsch als Zweitsprache“ unterscheiden Siebert- Ott und Kniffka das „Language- maintenance“ Modell und das „Two-way-immersion“ Modell (Kniffka und Siebert- Ott 2007, 140). De Cillia unterscheidet zwischen drei Grundtypen: dem so genannten „Bereicherungsmodell“, „Assimilationsmodell“ und „Emanzipationsmodell“ (de Cillia 1998, 244).

Submersionsmodell (Assimilationsprogramm): Dieses Modell hat in den Grundzügen nichts mit einem Sprachförderungsmodell zu tun. In der älteren Literatur wird es hingehen trotzdem öfters als bikulturelles Modell angeführt da es mit zwei Sprachen zu tun hat. Bei diesem Modell, es wurde vor allem in den USA angewendet, handelt es sich um die Unterdrückung der Erstsprache um den Erwerb der Zweitsprache nicht zu behindern. Die Erstsprache wird als Hindernis empfunden und somit unterdrückt. In der amerikanischen

Literatur wird dieses Modell auch als „Sink-oder-Schwimm Programm“ bezeichnet. Die Folgen sind eine eingeschränkte Identitätswahrnehmung. Durch den Bruch mit der Erstsprache kann sich die Zweitsprache nur schwer entwickeln und damit sind negative Schulleistungen vorhersehbar (Sonner 1985, 22).

Immersionsmodell- (Bereicherungsmodell): Diese Art von Modell wurde vor allem in Kanada versucht und wird auch heute noch ausgeführt. Die Kinder gehören im Gegensatz zu anderen Modellen nicht einer Minderheit an sondern der Mehrheitsbevölkerung. Meist sind es Angehörige der Mittel und Oberschicht. Die Kinder werden mittels einer neuen Sprache unterrichtet, somit wird die Erstsprache und auch die Kultur der Kinder nicht behindert. Nebenbei gibt es für diese Kinder Förderungen in der Erstsprache (Sonner 1985, 23).

Bilinguales und bilingual-bikulturelles Modell (Emanzipationsmodell): Dieses Modell setzt sich mit der Erstsprache von Minderheiten auseinander. Die L1 wird durch Sprachförderungen gestärkt und bewahrt. Zusätzlich wird auch die Zweitsprache gefördert. Das Bilinguale Modell geht davon aus, dass die Erhaltung und Weiterbildung der Erstsprache als Basis für den Erwerb der Zweitsprache und weiterer Sprachen dient. Außerdem wird durch die Akzeptanz der Sprache und Kultur der Lernende in seiner Identität bestärkt (Sonner 1985, 24).

Multikulturelle Modelle: Erprobt und diskutiert wurde dieses Modell vor allem in den USA. Unter diesem Modell können verschiedene Ansätze verstanden werden. Sind zu viele Nationalitäten in einer Gruppe sind die Folgen die gleichen wie beim Submersionsmodell indem die Sprache der Kinder unterdrückt wird. Werden im gemeinsamen Unterricht einer Gruppe von Kinder dreier Nationalitäten muttersprachliche Erzieher eingesetzt, kann das multikulturelle Modell auch funktionieren. In Deutschland wird in einigen Kindertageseinrichtungen dieses multikulturelle Programm angeboten und durchaus positiv erfahren. Trotzdem muss auf die Gefahr hingewiesen werden, dass neben der Toleranz und Akzeptanz der ethnischen Vielfalt im Kindergarten die Förderung der Muttersprache der Kinder zu kurz kommt (Sonner 1985, 26).

Hinzu kommen Modelle, in denen Kindern einer Nationalität betreut werden.

Der Erwerbsprozess schreitet von Lernenden zu Lernenden unterschiedlich schnell und mit variablem Erfolg voran. Kognitive, affektive und soziale Faktoren wirken auf den Lernerfolg des Lernenden.

Zu den kognitiven Faktoren zählen u.a. Sprachbegabung, Intelligenz und Sprachlernerfahrung. Unter den affektiven Faktoren versteht man die Einstellung des Lernenden zur Sprache: Motivation, Ängste, und Persönlichkeitsattribute. Hinzu kommen soziale, einschließlich soziokulturelle Erfahrungen, welche den Lernerfolg des Lernenden beeinflussen. Weiters wird in zahlreichen Forschungen darauf hingewiesen das Alter und Geschlecht auf den Zweitsprachenerwerb maßgeblich wirken. Vermutlich sind die sozialen Faktoren für einen positiven Lernerfolg aber am wichtigsten (Kniffka und Siebert- Ott 2007, 59).

Weiters ist die Dauer der Sprachförderung ausschlaggebend. Erst nach längeren kontinuierlichen Förderungen kann ein positives Resultat verzeichnet werden. Ermittlungen zeigen, dass nach der Mindestdauer von etwa sechs Jahren messbare und nachhaltige Ergebnisse erzielt werden können (Gogolin 2005, 21).

4.1 Ziele und Prinzipien der Sprachförderung

Durch die Zunahme von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Kindertageseinrichtungen und Schulen sind Erzieher, Pädagogen, Kinder und Eltern mit neuen Situationen konfrontiert.

Im Kindergartenalltag sowie auch in Schulen muss diese Qualifikation der Kinder miteingebunden und berücksichtigt werden (Ringler 2004, 51).

Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bringen in der Regel sehr unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen mit, wenn sie in unser Bildungssystem eintreten.

Deshalb sollen Sprachförderungen schon in der Elementarerziehung beginnen, wobei man darauf hinweisen muss, dass sich diese von den Förderungen in der Schule unterscheiden.

Zu den grundlegenden Formen der Sprachförderung, zählen ungeachtet der Erst- oder Zweitsprache folgende Punkte (H. Günther 2007, 10):

- Die Kommunikation in Form von Gesprächen untereinander.
- Fördern von Dialogen.
- Regelmäßiges Vorlesen von Geschichten.
- Freie Erzählungen, z.B. Märchen.
- Betrachten von Kinderbüchern und das Erklären des Abgebildeten.
- Wertschätzen der Sprachen.
- Aktives und konzentriertes Zuhören trainieren.

- Lust an der Aussprache fördern um damit ein Gefühl für die Sprachen zu bekommen.

Prof. Dr. Herbert Günther rät bei der konkreten Sprachförderung zu Hause, im Kindergarten oder in der Schule folgende drei Kriterien zu beachten (H. Günther 2007, 14):

- Strukturierte Beobachtung des Kindes
Um zu wissen, was das Kind für Sprachförderungen braucht, sind gezielte Beobachtungen durch das pädagogische Fachpersonal notwendig. Alle Kinder einer Gruppe oder Klasse sollten über einige Wochen genau beobachtet werden, um die Schwächen aber auch Stärken der Kinder wahrzunehmen.
- Dokumentation der Einschätzung
Mit Hilfe eines Beobachtungsbogens können die Pädagogen die sprachlichen Fähigkeiten und Defizite durch eigene Anmerkungen versehen und somit auch dokumentieren. Durch die gezielte Beobachtung werden Schwächen und Stärken der Kinder genau erfasst, was zu einer Erleichterung bei der Entwicklung von gezielten Förderprogrammen beiträgt. So wird für jedes Kind ein individuelles sprachliches Förderkonzept zusammengestellt.
- Individuelle Förderung des Kindes
Erst der letzte Schritt ist die persönliche sprachliche Förderung.

In einem weiteren Buch führen Prof. Herbert Günther und Britta Günther folgende Methoden der Sprachförderung an (Günther und Günther 2004, 87ff):

- Kinder lernen leichter in Gruppen
Das Lernen im Einzelunterricht stellt für die Kinder eine unvertraute und künstliche Situation dar, da sie im Alltag so nicht stattfindet. Kinder sind den Unterricht in der Gruppe gewöhnt, daher ist es angemessener die Kinder im sprachlichen Förderunterricht mit mehreren Kindern gleichzeitig zu unterrichten. Ideal wäre es, wenn mehrere Pädagogen den Förderunterricht leiten, damit können Schwächere in der Gruppe sozial gefördert werden und falls notwendig können einzelne Kinder individuell betreut werden.
- Kinder brauchen Möglichkeiten zum Erproben

Die Sprachförderungen müssen Kindern Freiräume zulassen um sich an die Sprache anzutasten. Fehler müssen erlaubt sein um die Kinder nicht einzuschüchtern und um eine mögliche Ablehnung gegen die Sprache zu unterbinden.

- Kinder müssen Zuhören und Verstehen lernen

Oft legen pädagogische Fachkräfte nur Wert auf die hörbaren Dinge der Sprache. Die Ebene des Verstehens und des Zuhörens kommt oft zu kurz, wobei es sehr wichtig wäre, auch diese in die alltägliche Arbeit mit einzubeziehen. Kinder sollen motiviert werden Fragen zu stellen, zum Nachdenken angeregt werden, sie sollen Vermutungen äußern sowie Zusammenhänge feststellen.

- Kinder im Alltag mit Sprachförderungen konfrontieren

Der Kinderalltag ermöglicht den Kindern auf eigene Initiative Neues zu entdecken und zu lernen. Im Rahmen der Förderprogramme werden Kinder oft mit Arbeitsblättern und didaktischen Materialien konfrontiert. Günther und Günther empfehlen daher die Alltagssituationen engagiert und leidenschaftlich aufzugreifen und den Kindern keine Extraaufgaben zustellen.

- Kinder gezielter und bewusster beobachten

Die Diagnose welche Art von Förderung für das Kind notwendig ist, wird in der Regel durch Logopäden, Psychologen, Sprachtherapeuten und Sonderpädagogen durchgeführt. Die Beurteilung ist jedoch untrennbar mit der Förderung verbunden. Die Erzieher könnten im Rahmen der Einschätzung welche Förderkonzepte für das Kind am besten wären, eine wichtige Rolle spielen. Schließlich ist es ihre Aufgabe mit den Erziehungsberechtigten über die sprachlichen Defizite, Förderkonzepte und spätere Fortschritte zu sprechen und zu erklären. Durch gezielte Beobachtungen im Alltag können Protokolle für die Kinder angefertigt und ergänzt werden. Die Durchführung dieser Beobachtungsbögen durch die Pädagogen ist eine wichtige Datenquelle für die Evaluierung von Sprachförderungsprogrammen.

Problematisch wird es bei den so genannten Seiten- oder Quereinsteigern, die entweder nur eine unvollständige oder abgeschlossene Schulbildung im Herkunftsland hinter sich haben und mit meistens (fast) keinen Deutschkenntnissen in die Schule kommen. In diesem Fall würde sich ein Besuch eines Intensivkurses vor dem Eintritt in die Regelklasse bewähren (Kniffka und Siebert- Ott 2007, 127).

Weiters betonen Gesa Siebert Ott und Gabriele Kniffka: *„Schulische Sprachförderung in der Zweitsprache darf nicht, so wichtig diese auch ist, auf die Vermittlung von Basiskompetenzen wie richtiges Sprechen und Schreiben oder angemessene Wortwahl beschränken. Ziel muss es vielmehr sein, die Entwicklung der Fähigkeiten zu fördern, sich an zunehmend anspruchsvoller werdende Fachdiskurse im Unterricht in Wort und Schrift erfolgreich zu beteiligen“* (Kniffka und Siebert- Ott 2007).

4.2 Die Rolle der Erstsprache

„Meine Kinder sollen lieber richtig Deutsch lernen als das sie noch Förderungen in der Muttersprache bekommen“, solche und ähnliche Argumente hört man öfters von Eltern mit Kindern, welche eine anderer Erstsprache als Deutsch haben. Viele Eltern vertreten zusätzlich die Meinung, ihre Kinder sollen sich nicht als Ausländer sehen und fördern deswegen nur die deutsche Sprache.

Wie bereits erwähnt ist jedoch für die Entwicklung der Zweitsprache eine gut ausgebildete Erstsprache von Vorteil. Dabei stützt man sich vor allem durch die von den Linguistinnen Skutnabb- Kangas und Toukomaa zuerst vertretene „Schwellenniveauhypothese“ und der später weiter ausgearbeiteten „Interdependenztheorie“ von Cummins. Die Annahme des Kanadiers Jim Cummins und der beiden zuvor erwähnten Linguistinnen besagt, dass die *„sprachlichen Fertigkeiten (das Kompetenz- und Perfromanzniveau), die jemand in einer Zweit- oder Fremdsprache erreichen kann, zu einem wesentlichen Teil von dem Niveau abhängig sind, das jemand in seiner Muttersprache spricht“* (bm:ukk, Nr.3, 2008, 4).

Diese Schwellenniveauhypothese impliziert, dass für eine gut entwickelte Sprachentwicklung bei Kindern mit Migrationshintergrund zwei „Schwellen“ ausschlaggebend sind. Die erste Schwelle beschreibt, die Kompetenz der mündliche Kommunikation in der Erstsprache, die laut Fthenakis, etwa mit dem zehnten Lebensjahr abgeschlossen sein sollte .

Die zweite Schwelle, beschreibt die Kompetenz der Lese- und Schreibfertigkeiten in der Erstsprache, die maßgebend die Entwicklung der Zweitsprache beeinflussen. Während die erste Schwelle im Bereich der Familie abgedeckt wird, müssen für die Überwindung der zweiten Schwelle die dafür erforderlichen Fähigkeiten im Unterricht erworben werden (Baur und Meder 1991, 111f). Auf Grund dieser Hypothesen entwickelte man sogenannte „Sprach- Schutz- Programme“. Danach soll die Erstsprache bereits im Kindergarten gefördert werden. Auch die Alphabetisierung verläuft in der Erstsprache und soll während

der Grundschulzeit als Unterrichtsprache dienen. Um die Erstsprache ausreichend fördern und weiterentwickeln zu können soll laut Fthenakis die Zweitsprache erst nach den ersten vier Schuljahren in den Regelunterricht eingeführt werden (Fthenakis, et al. 1985, 326).

Die Kombination von Zweitsprachenerwerb und muttersprachlichem Unterricht, kann aber nur dann funktionieren, wenn beide Unterrichte didaktisch koordiniert sind und über einen längeren Zeitraum erfolgen. Die neu zu erlernende Sprache wird auf bereits vorhandene Strukturen aufgebaut. Diese Erkenntnis ist zwar nicht neu; durch das niedrige Prestige der Erstsprachen hat die Anwendung dieser Methode in unserem gegenwärtigen Unterrichtssystem dementsprechend lang gedauert. Die Vernachlässigung der Erstsprache und Kultur kann für Kinder Defizite in der kognitiven Entwicklung mit sich bringen. Dadurch beherrschen die Kinder weder die eine noch die andere Sprache: sie sind semilingual. Aus Untersuchungen geht hervor, dass finnische Kinder, welche im Alter von acht bis zehn Jahren nach Schweden eingewandert sind, die Muttersprache bereits so gut beherrschen, dass sie diese nicht mehr verlernen und auch Fertigkeiten in der Zweitsprache zufriedenstellend entwickeln (Sonner 1985, 15).

Bekanntlich gibt es aber auch Gegner des herkunftssprachlichen Unterrichts. Diese berufen sich meist auf das „time on task“. Dabei wird argumentiert, dass man den Zeitaufwand für den Erstsprachenerwerb besser für die Förderung der Zweitsprache aufbringen soll. Damit würde sich der Zweitsprachenerwerb so gut entwickeln, dass keine Sprachförderung in der Erstsprache notwendig ist (Kniffka und Siebert- Ott 2007, 182).

4.2.1 Sprachförderungen in der Erstsprache

Aus heutiger Sicht der Sprachwissenschaft ist jedoch für die Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eine Muttersprachenförderung prioritär. Sprachförderungen in der Erstsprache müssen daher als pädagogische Aufgabe angesehen werden. Nebenbei sollte das Angebot von Unterricht in der Muttersprache der Schüler zur Erhaltung der kulturellen Identität beitragen. Lange Zeit bezog sich die Sprachförderung in Österreich nur auf die deutsche Sprache. Durch das Akzeptieren der ethnischen Minoritäten als dauerhaften Bestandteil unserer Gesellschaft schaffte man die Voraussetzung für die Entwicklung interkultureller Konzepte der Erziehung.

Aus zahlreichen Untersuchungen und Erfahrungen gehen folgende positive Punkte zur Förderung der Erstsprache hervor (Sonner 1985, 19):

- Die Wertschätzung und Erhaltung der Erstsprache spielt eine wichtige Rolle für die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung der Kinder.

- Eine frühkindliche Sprachförderung in der Erstsprache ist keineswegs eine Überforderung für das Kind sondern eine Bereicherung.
- Durch Vermittlungen kultureller Wertvorstellungen der Herkunftsländer, werden Kinder und Eltern in ihrer Identität gestärkt.

Außerdem haben Forscher herausgefunden, dass besonders in der Lesekompetenz nicht nur erworbene Fähigkeiten der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen werden, sondern auch in umgekehrter Richtung.

4.2.2 Folgen bei Nichtförderung der Erstsprache

Nur selten erwirbt ein Kind simultan zwei Sprachen gleichzeitig. Wahrscheinlicher ist, dass Kinder zuerst die eine und danach die andere Sprache erwerben. Der Spracherwerb beginnt schon in der pränatalen Phase. Bis zum Schuleintritt ist bei den meisten Kindern der Erwerb der Kerngrammatik abgeschlossen. In der Schule werden die wesentlichen Bereiche Grammatik, Lexik und Syntax ergänzt bzw. erst gelernt.⁵ Viele Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund vertreten die Meinung, ihr Kind soll in der Schule lieber Deutsch lernen, da es die Muttersprache ohnehin schon kann bzw. diese den Deutschsprachenerwerb behindere.

Häufig wird der muttersprachliche Erwerb mit Schuleintritt unterbrochen und die Erstsprache kann sich nicht weiterentwickeln. Darunter leidet nicht nur der Erwerb der Erstsprache sondern auch die kognitive Entwicklung. Durch ein Sprechverbot der Erstsprache, zum Beispiel in der Pause kann das Kind in seiner persönlichen Entwicklung beeinträchtigt werden. Es kann zu schweren emotionalen und sprachlichen Defiziten kommen, die zum schulischen Versagen führen können (Günther und Günther 2004, 153). Die Kinder werden in der Schule in der Zweitsprache also in Deutsch alphabetisiert, obwohl keine oder geringe Deutschkenntnisse vorhanden sind. Dies kann im schlimmsten Fall zum Semilingualismus führen. Die Halbsprachigkeit oder auch doppelseitige Halbsprachigkeit beschreibt eine „steckengebliebene, unvollendete sprachliche Sozialisation“, die soviel bedeutet, dass keine der beiden Sprachen entwickelt ist (de Cillia 1998, 238). Defizite in der Erstsprache wirken sich negativ auf den Erwerb weiterer Sprachen aus.

⁵ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8547/leitfaden_2003_01_23.pdf [12.04.2010]

Ein Beispiel dafür ist der neuerdings entstehende Slang der Jugendlichen mit Migrationshintergrund vorwiegend in Wien. Sie sprechen eine Mischung aus Türkisch oder Serbisch und Deutsch. Präpositionen und Artikel werden nicht selten weggelassen, dadurch entstehen eigenartige Satzkonstruktionen: „Wir sind Prater“, „Du bist Bombe“ und Ähnliches. Problematisch ist jedoch nicht nur die fehlende Deutschkompetenz, sondern eben auch die Sprachdefizite in der eigentlichen Erstsprache der „Migrantengeneration“. Fakt ist aber, dass es nicht immer um Sprachdefizite geht, sondern immer öfter um eine Art Identifikation- Sprache als Mittel einer Gruppe (Der Falter, Brodnig 2010/18, 10f). Trotzdem gehört die Erstsprache gefördert, Sprache ist eine Erbe das man weitergeben muss.

4.2.3 Sprachförderungen in der Elementarerziehung

Die Elementarerziehung hat eine zentrale Vorbereitungsfunktion auf das künftige Lern- und Sozialverhalten (Maiworm- Jäckel 2008, 139). In den Kindergartenjahren werden die Grundlagen für die Entfaltung der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft sowie für die Entfaltung der Kreativität der Kinder gelegt. Die Sprache spielt in den Kindergartenjahren eine zentrale Rolle, dient als Schlüssel zur alltäglichen Kommunikation.

Der bevorstehende Eintritt in die Schule bewegt viele Eltern und Erzieher die Kinder mit einer anderen Erstsprache zum Gebrauch der Zweitsprache zu zwingen oder sie dazu zu drängen. Viele sind der Meinung, durch einen ausreichenden Input der deutschen Sprache erlernt das Kind die Zweitsprache in gewisser Weise automatische. Durch das Verdrängen der L1 und der unzureichenden Förderung der L2, kann den Kindern vermittelt werden, dass ihre Kultur und Sprache nicht wichtig ist. Die Erstsprache, die in diesem Fall häufig auch Familiensprache und Kultursprache ist, ist ein Teil der Identität der Kinder. Eine Ablehnung oder auch Verdrängen der Erstsprache, kann dem Selbstwertgefühl der Kinder schaden (Günther und Günther 2004, 153). Die Erstsprache der Kinder verliert im deutschsprachigen Kindergartenalltag häufig ihren hohen Stellenwert. Das Erlernte bringt den Kindern nichts mehr, sie erleben die Sprache als Ausgrenzung.

Es ist also wichtig, im Kindergartenalltag auch die Erstsprache einzubringen und ihr entsprechende Wertschätzung zukommen zu lassen. Sprachförderungen in mehrsprachigen Gruppen sollen die vorhandenen Kulturen der Kinder berücksichtigen.

In jedem Fall sollen Sprachförderungen auf spielerische Art und Weise in den Kindergartenalltag eingebunden werden und nicht als Vorschule verstanden werden.

Trotzdem sollte ihnen durch die Sprachförderungen der Start in die Volksschule erleichtert werden.

4.2.4 Hilfestellungen für den interkulturellen Kindergartenalltag

Eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Sprachförderung im Kindergarten ist die Bereitschaft und Toleranz der Erzieher. Sie müssen sich auf für sie oft völlig fremde Sprachen einlassen und auf die Kinder eingehen. Eine Erschwerung hierbei stellt die mangelhafte Ausbildung der Pädagogen dar, in der die Probleme kultureller Vielfalt, unterschiedlicher Religionen und Traditionen kaum behandelt werden und es dafür auch kaum Fort- und Weiterbildungen gibt. Auch die Verständigung zwischen Eltern und Erziehern ist häufig ein Problem, besonders wenn es sich um pädagogische Fragen oder Erziehungsvorstellungen handelt. Hinzu kommt, dass in einer Gruppe häufig mehrere Nationalitäten vertreten oder die Kinder verschieden alt sind. Natürlich kann nicht erwartet werden, dass die Erzieher alle Sprachen lernen, aber es wäre schon hilfreich, wenn die Erzieher Grußformen und andere Wörter wie „Bitte“ und „Danke“ in der Erstsprache der Kinder erlernen und anwenden würden. Sie könnten aber auch die Kinder und Eltern um Hilfe fragen, womit auch die Erziehungsberechtigten in den Kindergartenalltag eingebunden würden.

Marion Irmer, staatlich anerkannte Erzieherin aus Deutschland schreibt, dass neben den Deutschen Kinderliedern, Kreisspielen und Aufzählreimen auch Lieder und Spiele in den Sprachen der Kinder mit Migrationshintergrund angeboten werden sollen (Irmer 2002, 29). Außerdem weist Marion Irmer darauf hin, in einfachen und deutlichen Sätzen mit den Kindern zu sprechen und kein „Ausländer-Deutsch“ anzuwenden. Um die Kinder beim sprechen nicht zu entmutigen, sollen sprachliche Fehler nicht direkt verbessert werden, sondern in einem „korrektive feedback“ richtig wiederholt und eventuell ergänzt werden (Irmer 2002, ebd.).

Ein wichtiger Aspekt der Sprachförderungen ist das Arbeiten in Kleingruppen. Kinder haben mehr Aufmerksamkeit und die Erzieher können noch gezielter auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen. Neben dem Arbeiten in Kleingruppen bieten sich für Kinder mit keinen oder wenigen Deutschkenntnissen, musikalische und rhythmische Spiele an. Kindern fällt es leicht sich dabei einzubringen, da gute Deutschkenntnisse nicht zwingend sind. Durch Wiederholungen von Refrains von Liedern und Sprüchen können die Kinder trotzdem neue Wörter lernen (Ringler 2004, 22).

Weiters hat die „Literacy“ Förderung (Kapitel 5.5.3.2) für einsprachige und zweisprachige Kinder aus bildungsfernen Familien eine durchaus große Bedeutung. Durch das gemeinsame Bilderbuchbetrachten und Vorlesen von Kinderbüchern werden die Kinder nicht nur in ihrer Lesemotivation, sondern auch in ihrer phonologischen Entwicklung, gefördert. Das Konzept der Literacy Förderung soll mehrmals wöchentlich stattfinden, um Kindern eine frühe Schriftlichkeit nahe zu legen. Um die positiven Ergebnisse zu verstärken, soll dieses Konzept auch zu Hause in den Familien angewendet werden (Kniffka und Siebert- Ott 2007, 130).

4.2.5 Muttersprachenförderung im Kindergarten

In Österreich unterliegen die Kindergärten im Gegensatz zu den Schulen nicht dem Bund sondern werden jedem Bundesland selbstständig überlassen. Demzufolge gibt es kaum statistische Erhebungen bezüglich der muttersprachlichen Betreuung in Österreichs Kindergärten. Häufig erfolgt die muttersprachliche Fürsorge in Privatkindergärten, einzelnen Integrationshäusern und katholischen Kindergärten, was die Dokumentation nicht erleichtert. Hinzu kommt, dass die muttersprachliche Förderung in der Elementarerziehung meist nur als unregelmäßiges Angebot stattfindet (Buttaroni 2003, 93). Deutlich zeichnet sich die Tendenz ab, Englisch als Fremdsprache anzubieten, obwohl keines der Kinder in dieser Sprache erzogen wird. Das ist häufig mit dem niedrigen Prestige der Sprache (Türkisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Albanisch etc.) zu erklären. Die Rolle der Minderheitensprachen scheint in Österreichischen Kindergärten kaum Beachtung zu finden. Dadurch scheitert bereits im Kindergarten das Bestreben nach einer „*Gleichheit der Bildungschancen für alle Kinder*“ (Buttaroni 2003, 94). Die Problematik liegt aber nicht nur an den Pädagogen, sondern vielmehr in den nicht auszureichenden Ausbildungen der Erzieher (Kapitel 7) in multilingualen Kindergartengruppen. Weiters beklagen die Pädagogen häufig, kein entsprechendes Material für die Vermittlung der L1 zu erhalten.

4.3 Übergang von der Elementarerziehung zur Volksschule

4.3.1 Sprachstandsfeststellungen/ Sprachstandserhebungen

Der Übergang von Kindertageseinrichtungen zur Schule ist eine große Herausforderung. Kinder sollten vor allem im letzten Kindergartenjahr auf die Schule vorbereitet werden. Wie bereits erwähnt, ist in Österreich für die Kindergärten nicht der Bund sondern jedes Land für sich selbst zuständig. Im Frühling 2008 wurde zwischen Bund und den

Bundesländern die so genannte 15a Vereinbarung getroffen. Diese verpflichtet Bund und Land zum Ausbau von Angeboten im Bereich der Kinderbetreuung, zur Einführung von sprachlichen Förderungen sowie zur Erstellung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplans (Breit, Schneider und Wanka 2009, 959). Das Projekt der frühen sprachlichen Förderung wurde auf Initiativen wie der des „Sprachbaums“ und des „Sprachtickets“ initiiert. Vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur wurden drei Institutionen beauftragt, Konzepte bezüglich des Projektes „Frühe sprachliche Förderung“ zu gestalten. Das Charlotte Bühler Institut wurde aufgefordert, die frühe sprachliche Förderung im Kindergarten zu erarbeiten, dem Sprachkompetenzzentrum der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich wurde die Aufgabe zugeteilt, den Bildungsstandard der Sprech- und Sprachkompetenz der Schüler vor dem Eintritt in die Schule zu entwickeln und das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens, kurz Bifie, wurden beauftragt, Instrumente zur Erfassung der Sprachkompetenz der 4- bis 5- Jährigen zu erstellen (Breit, Schneider und Wanka 2009, 960).

15 Monate bevor die Kinder in das Schulsystem übergehen, wird eine Sprachstandsfeststellung oder Sprachstandserhebung bei allen Kindern vollzogen. Die Sprachstandsfeststellung dient als Beobachtung, ob die Kinder im Bereich der sprachlichen Kompetenzen altersadäquat entwickelt sind. Diese ermöglicht den Kindern im letzten Kindergartenjahr eine individuelle Sprachförderung anzubieten (Breit, Schneider und Wanka 2009, 959).

Im Mai 2008 wurde in fünf Bundesländer (Burgenland, Kärnten, Salzburg, Steiermark und Wien) im Rahmen der Schülereinschreibung eine Sprachstandsfeststellung erhoben. Dadurch, dass viele Kinder zu Hause betreut wurden, mussten zwei Beobachtungsinstrumente entwickelt werden. Einerseits der BESK 4-5 (Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen), andererseits der SSFB (Sprachstandsfeststellungsbogen für 4- bis 5- Jährige ohne institutionelle Bildung und Betreuung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertags im Kindergarten).

Aus den Sprachstandsfeststellungen geht hervor, dass drei Viertel aller Kinder keine Sprachdefizite aufweisen. 24% aller Kinder weisen jedoch Sprachdefizite in der deutschen Sprache auf. Kinder brauchen also bereits vor dem Eintritt in das Schulsystem eine

gezielte sprachliche Förderung, schließlich dient die Sprachkompetenz als Basis fürs Lesen, Schreiben und einen positiven Bildungsstand.

Die Ergebnisse des Bifie zeigen, dass vor allem Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch Sprachdefizite haben. 59% brauchen Förderungen und Hilfestellung beim Erlernen der Sprache. Aber nicht nur Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch weisen Sprachdefizite auf, sondern auch 10% der Kinder mit deutscher Erstsprache (Breit, 2009, 24).

Untersuchungen zeigen, dass sich der Kindergartenbesuch auf die sprachliche Entwicklung besonders positiv auswirkt. Das ergeben Sprachstandsfeststellungen, die sowohl bei Kindern aus dem Kindergarten, als auch bei „externen“ Kindern durchgeführt werden (Breit, Schneider und Wanka 2009, 960). Aus den Ergebnissen der Sprachstandsfeststellungen geht hervor, dass im Gegensatz zu den Kindern die einen Kindergarten besuchen, wovon nur jedes vierte Kind eine Sprachförderung braucht, hingegen bei den „externen“ Kindern jedes zweite (Breit, Schneider und Wanka 2009, 963). Kinder die keine Kindertageseinrichtung besuchen, haben deutlich mehr Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache als Kinder die einen Kindergarten besuchen.

Da die Sprachstandfeststellung für die Kinder eine ungewohnte Situation darstellt, können manche Kinder durch ihre Nervosität eine unzureichende Beurteilung erlangen. Daher gilt ,wie bereits erwähnt (Kapitel 4), die Kinder gezielt zu beobachten.

Bei der Sprachstandsfeststellung werden sowohl die Kinder als auch die Eltern zu einem Gespräch gebeten. Falls notwendig wird ein Dolmetscher hinzugezogen. Mit Einverständnis der Eltern können zusätzlich Informationen der Kindergartenpädagogen einbezogen werden.

Bei dem Gespräch sind vor allem einige Punkte zu beachten:

- Schaffen einer angenehmen Stimmung.
- Einbeziehen von muttersprachlichen Lehrkräften, Erziehern oder auch Dolmetschern. In Ausnahmefällen können auch ältere Kinder mit guten Deutschkenntnissen herangezogen werden.
- Die sprachliche Unsicherheit der Eltern darf nicht als Desinteresse verstanden werden.

4.3.1.1 Sprachstandsbeobachtung SIMSIK

In Deutschland wurde im Bereich der Sprachstandfeststellungen ein Konzept entwickelt, um die Kinder besser beobachten zu können. Auch in Vorarlberg wird diese Sprachstandsbeobachtungen bereits eingesetzt.

Die Abkürzung SIMSIK steht für „Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindergartentageseinrichtungen“. Das Konzept dieser Sprachstandsbeobachtung kann regelmäßig angewendet werden, ist speziell für Kinder mit einer anderen Erstsprache geeignet, kann von der Gruppenpädagogin selbst durchgeführt werden und richtet sich nicht nur an Kenntnisse der deutschen Sprache, sondern auch an das Interesse an der Sprache und dem Sprachverhalten der Kinder (Sprache als Schlüssel zur Integration, 2007, 46).⁶ Die Sprachstandsbeobachtungen basiert auf fünf einzelnen Beobachtungen: „Normale Sprachentwicklung“, Motivation und Interesse des Kindes, Sprachentwicklung und Literacy (Sammlungen von Erfahrungen rund um das Buch), Sprachliche Kompetenz und die Familiensprache und die Familie des Kindes.

Um den Pädagogen die Anwendung zu erleichtern, wird ihnen eine kleine Broschüre mit Tipps und Hilfestellungen ausgehändigt. Die Ergebnisse der SIMSIK Beobachtungen dokumentieren das Sprachverhalten und die Sprachentwicklung über einen durchwegs langen Zeitraum. Bereits unmittelbar nach dem Kindergarteneintritt wird in Vorarlberg eine Beobachtung durchgeführt, danach halbjährig. Während die „konventionelle“ Sprachstandserhebung nur ein „Testergebnis“ aufweist, kann die SIMSIK Sprachstandsbeobachtungen auf eine bis zu vier Jahre lange Dokumentation zurück greifen und die Kinder bereits von Anfang an entsprechend fördern (Sprache als Schlüssel zur Integration, 2007, ebd.).

Um die Notwendigkeit und Fortschritte zu verdeutlichen, bemüht man sich in letzter Zeit, Erhebungen bezüglich des muttersprachlichen Unterrichts durchzuführen. Diese sollen veranschaulichen wie relevant der muttersprachliche Unterricht für die Förderung der Erstsprache ist.

4.3.1.2 „Sprachstandserhebung des bilingualen Spracherwerbs in der Migration“

Unter der Leitung von Annemarie Peltzer- Karpf wurde eine Langzeitstudie im Bereich der multikulturellen Volksschulklassen organisiert. „Die Sprachstandserhebung des

⁶http://www.tirol.gv.at/fileadmin/www.tirol.gv.at/themen/gesellschaft-und-soziales/integration/downloads/Leitbild-neu-Stand_Jaenner_2009/AK1-Bildung/FrueheSprachfoerderungFPOE-Vbg_07.pdf [24.04.2010]

bilingualen Spracherwerbs in der Migration“ wurde an sechs Wiener Volksschulen durchgeführt. Durch Einzeltests wurde die Weiterentwicklung der Erstsprache von bosnischen/kroatischen/serbischen und türkischen Kindern untersucht. Nebenbei wurde auch der Erwerb von Deutsch als Unterrichtssprache und Englisch als Fremdsprache beobachtet.

Die Kinder mit Türkisch oder Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als Erstsprache wurden sechs Mal jährlich zu Tests und Interviews gebeten, die deutschsprachigen Kinder hingegen nur drei Mal im Jahr. Um die Sprachentwicklungen der türkischen oder bosnischen/kroatischen/serbischen Kinder im Bereich der Erstsprache besser zu beobachten, wurden im dritten Schuljahr Kontrolluntersuchungen mit gleichaltrigen Kindern in der Türkei und in Bosnien durchgeführt (Peltzer-Karpf 2006, 11). Bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, wurde nur eine deutsche Sprachstandfeststellung durchgeführt. An der Untersuchung nahmen zu Beginn insgesamt 106 Kinder teil, im vierten Schuljahr waren es noch 93. Die Sprachstanderhebung erfolgte durch spontane Interviews, systemlinguistische Tests sowie Untersuchungen zur Textkompetenz (Peltzer-Karpf 2006, 35). Im Laufe dieser vier Jahre wurden in allen Sprachen Deutsch, BKS⁷ und Türkisch die Morphologie, Syntax, Lexikon und die Pragmatik getestet (Peltzer-Karpf 2006, 36). Um keine Testatmosphäre aufkommen zu lassen, wurde bei den Untersuchungen darauf geachtet, dass das Testmaterial dem Alter und den Erfahrungen der Kinder entspricht (Peltzer-Karpf 2006, 37).

4.3.1.3 Tests in bosnisch-/kroatisch-/serbischer Erstsprache

Die systemlinguistischen Untersuchungen zeigen den zunehmenden Einfluss der deutschen Sprache in der Erstsprache der Kinder. So werden häufig nicht bekannte Wörter durch deutsche Wörter ersetzt. Es ist zu beobachten, dass diese „entlehnten Wörter“ trotzdem nach den Morphologischen Gesetzen der Erstsprache markiert werden (Peltzer-Karpf 2006, 97f).

Die Tests zeigen auch, dass die Kinder große Lücken im Bereich der Lexik aufweisen. Bei anspruchsvolleren Inhalten bedienen sich Kinder häufig der Umschreibung.

Die Textkompetenz wurde mittels einer vorgegebenen Bildgeschichte untersucht. Auch hier weisen die Kinder große Defizite auf. Die häufigsten Abweichungen sind im Bereich

⁷ BKS bezeichnet die Abkürzung für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch.

der Orthographie und Phonologie zu finden. So werden Grapheme wie č durch „tsch“ ersetzt, aus dem Graphem š wird „sch“, z wird „s“, c wird durch „tz“ oder „z“ ersetzt und aus v wird „w“. Außerdem wurden Substantiva wie im Deutschen zum Großteil mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben obwohl es diese Schreibweise in BKS außer das Wort am Anfang des Satzes, als Eigenname, in Überschriften und in Ausnahmen nicht gibt (Peltzer- Karpf 2006, 119).

4.4 Sprachförderungen in der Volksschule

Um nachhaltige Resultate zu erzielen ist es notwendig die Sprachförderungen ob in der Erstsprache oder Zweitsprache mit Schuleintritt nicht zu beenden. Durch kurzfristige Sprachförderungen die erst aufgrund der Sprachstandsfeststellung begonnen wurden, kann nicht mit einem positiven Resultat gerechnet werden.

Die Primarstufe legt den Schwerpunkt auf die Alphabetisierung: das heißt auf die Schriftsprachlichkeit sowie Lesekompetenz. Eine zweisprachige Alphabetisierung empfiehlt sich, da man den Kindern einen Zugang zur Schrift vermittelt. Mehrsprachige Bücher und Zeitschriften, Unterrichtsmaterialien in verschiedenen für die Klasse relevanten Sprachen und anderes Arbeitsmaterial in der Erstsprache der Kinder, sollen einen positiven Zugang zur Mehrsprachigkeit bewirken. In Österreich hat sich in den letzten Jahren einiges im Bereich der Sprachförderungen in der Volksschule bewegt. Im Grunde gibt es zwei Sprachförderungsmethoden, zum einen den muttersprachlichen Unterricht zum anderen Deutsch als Fremd- bzw. Deutsch als Zweitsprache. Im Rahmen dieser Methoden gibt es zahlreiche Programme und Konzepte, die im Bereich der Volksschule angewendet werden wie z.B. Hokus und Lotus, KOALA, Griffbereit und andere (Kapitel 5.5.2).

4.5 Zusammenarbeit mit Familien ausländischer Herkunft

Der Kindergarten ist für Familien mit Migrationshintergrund oft der erste institutionelle Kontakt in Österreich. Häufig kommen die Kinder und die Eltern mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen in die Einrichtung. Personen mit Migrationshintergrund haben oft Schwierigkeiten, alle Informationen über den Kindergarten zu erhalten. In vielen Fällen werden die schriftlichen Informationsblätter nicht verstanden und auch den Ergebnissen von Elternabenden können manche nicht folgen. Viele Erzieher und Lehrkräfte klagen über die Schwierigkeit mit den Eltern der Kinder überhaupt in Kontakt

zu kommen. Ein Grund dafür können Erfahrungen von Rassismus sein, längere und unregelmäßige Arbeitszeiten oder auch politisch motivierte Gründe (z.B. schwieriger Aufenthaltsstatus). Nicht selten fühlen sich diese Eltern in den Bildungsinstitutionen nicht willkommen oder gar unerwünscht (Gomolla 2009, 30).

Diesen Familien gilt es eine besondere Aufmerksamkeit zu schenken, sie zu akzeptieren und Diskriminierungen zu vermeiden (Irmer 2002, 33).

Eine enge Zusammenarbeit zwischen Kind, Elternhaus, und der Einrichtung hilft gegenseitiges Vertrauen aufzubauen. Bei einer solchen Kooperation müssen Pädagogen ein hohes Maß an Einfühlung, Geduld und Flexibilität einbringen.

Radmila Blickenstorfer baut für eine gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern, auf bestimmten Punkten auf (Blickenstorfer 2009, 71):

- Gegenseitiges Kennenlernen und Vertrauen.
- Pflegen des Kontakts.
- Informationen seitens der Bildungsinstitution und des Elternhauses.
- Unterstützen der Eltern in Bezug auf die Sprachförderungen ihrer Kinder.
- Miteinbinden der Eltern am Kindergarten- und Schulleben.

Für eine positive Zusammenarbeit ist ein guter Kontakt zwischen Eltern und Schule unerlässlich. Der Erstkontakt geht in der Regel von der Schule aus und soll nicht erst dann zu Stande kommen, wenn sich bereits ein Problem einstellt, das gelöst werden muss. Wichtig ist es den Kontakt aufrecht zu halten und zu vertiefen. Um sprachliche oder kulturelle Hindernisse zu überwinden, kann ein Kulturvermittler in Einzelgesprächen hinzugezogen werden (Blickenstorfer 2009, 73).

Es ist wichtig, Eltern über Geschehnisse im Kindergarten zu informieren, zumal sich diese einen Kindergartenalltag oft anders vorstellen oder sich dieser grundlegend von jenem im Herkunftsland unterscheidet. Falls der Anteil der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sehr hoch ist, empfiehlt es sich Broschüren mit Informationen in den gegebenen Sprachen der Eltern anzufertigen. Die Eltern haben so die Möglichkeit vom Kindergartenalltag und Erlebnissen ihrer Kinder zu erfahren und an diesen teilzuhaben (Ambühl-Caesar 1985, 81).

Bei Gesprächen sollte auf Dialekte verzichtet und die Sätze deutlich und kurz formuliert werden.

Zusätzlich kann man den Eltern anbieten freiwillig in der Schule mitzuarbeiten, um sich besser im Schulleben der Kinder zu integrieren. In Form von Projektarbeiten, können Mütter und Väter etwas erzählen, lehren und auch zeigen (Kapitel 5.5.3). In Bern wurde Anfang der 1990er Jahre ein Konzept der Samstags-Schule kurz Sa-Schu entwickelt. Einzelne Eltern erklären sich bereit, den Kindern nachmittags (früher samstags, daher der Name) mit den Schülern zusammenzuarbeiten. Dieser Unterricht muss jedoch nicht in der Schule stattfinden, sondern kann auch an einem anderen Ort abgehalten werden. Ein Beispiel ist ein Besuch in der Maschinenfabrik wo einer der Väter arbeitet oder der Besuch eines Bauernhofes von Eltern eines Schülers (Blickenstorfer 2009, 76).

Ein weiteres Kriterium im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elterhaus ist die Unterstützung der Eltern im Bezug auf die Sprachförderung der Kinder.

Sprachförderungen können nur gelingen, wenn das Elternhaus der Kinder einbezogen wird. Darum empfiehlt es sich, den Erziehungsberechtigten die Modelle der Sprachförderung vorzustellen und ihnen diese zu erklären.

Durchaus positive Ergebnisse der Sprachförderung wurden durch die Zusammenarbeit der Eltern, insbesondere der Mütter mit den Kindertageseinrichtungen erzielt.

Beim Projekt „griffbereit“ bzw. „Rucksack“ (Kapitel 5.5.3.1), das in den Niederlanden entwickelt wurde und bereits in einigen Ländern angewendet wird, arbeiten Mütter mit den Kindergärten Hand in Hand zusammen. Diese haben die Aufgabe ihren Kindern in einem gewissen Zeitraum ein bestimmtes Vokabular in der Erstsprache bzw. Familiensprache beizubringen und zu üben. Der Deutsche Wortschatz wird durch das Personal der Kindergarteneinrichtung vermittelt. Die Kinder erhalten dadurch eine zweisprachige Erziehung und die Mütter lernen mit ihnen mit (Gogolin 2005, 31).

Damit durch Elternbeteiligung positive Resultate erzielt werden können, sind Kontinuität und Koordination erforderlich (Blickenstorfer 2009, 77).

5 Projekte und Programme zur Sprachförderung der L1 und L2

In Österreich sind die Sprachförderungsprogramme auf drei Säulen aufgebaut. Zum einen ist das die Sprachförderung in der Erstsprache andererseits besteht eine intensive Förderung in der Zweitsprache, also Deutsch, sowie das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ (Schmölzl- Eibinger 1999, 83). Der muttersprachliche Unterricht beschäftigt sich wie bereits der Name sagt, mit der Muttersprache von Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Während unter dem muttersprachlichem Unterricht

sowie unter DaF/DaZ eine Sprachförderung verstanden wird, vermittelt „Interkulturelles Lernen“ Werte der Mehrsprachigkeit, Kulturen und Traditionen.

Neben den zwei erwähnten Programmen gibt es zahlreiche kleinere Projekte und Konzepte, welche sich mit Sprachförderungen auseinandersetzen. Trotz des großen Angebots an unterschiedlichsten Sprachförderungen, muss darauf hingewiesen werden, dass die meisten Förderungen nur von kurzer Dauer sind. So werden Förderungen der Erstsprache in der Oberstufe nur selten angeboten. Demnach fordern Linguisten nachhaltige Sprachförderungen, „Lebenslanges Lernen“ aller Sprachen in einer Gesellschaft (Plutzer und Kerschhofer-Puhalo 2009, 11). Zu erwähnen sind darüber hinaus die bilingualen Bildungseinrichtungen in Wien wie zum Beispiel die „Vienna Bilingual School“, „Komensky Schule“, Schulen die in der Fremdsprache geführt werden wie zum Beispiel das Lycée Français de Vienne, die Japanische Schule, das Bundesgymnasium für Slowenen in Kärnten etc.

In meiner Diplomarbeit widme ich mich jedoch ausschließlich Projekten und Programmen zur Sprachförderung die für Kinder mit bosnisch/kroatisch/serbisch als Erstsprache relevant sind.

5.1 Unterrichtsmodelle

Die Entwicklung von Förderprogrammen begann in Österreich in den 70er Jahren. Mit diesen Programmen ging auch die Frage einher, welche Unterrichtsmodelle man dazu wählt. Durch Kriegsereignisse im ehemaligen Jugoslawien ergaben sich Anfang der 90er Jahre sprachhomogene Gruppen, demzufolge an manchen Schulen reine „Ausländerklassen“ eingerichtet wurden. Modelle in denen Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch segregativ unterrichtet werden, gehen davon aus, dass Kinder mit Migrationshintergrund einem Kulturkonflikt ausgesetzt sind und diese nur durch „kompensatorische Maßnahmen zu bewältigen sind“ (Schmözl- Eibinger 1999, 71). Heute rät man von einer Segmentierung der mehrsprachigen Schüler von Kindern mit Deutsch als Erstsprache eher ab. Bei einer Segmentierung haben die Schüler weitaus weniger Kontakt mit deutschsprachigen Kindern, und daher auch kaum deutschsprachigen Austausch und Input. Modelle in denen fremdsprachige Schüler und österreichische Schüler gemeinsam unterrichtet werden, werden deswegen immer häufiger und werden auch bevorzugt. Zu unterscheiden sind drei verschiedenen Unterrichtsmodelle: zum einem der

integrative Unterricht auch als Teamteaching bezeichnet, der parallel geführte Unterricht und die Sprachförderung als Nachmittagsunterricht.

5.1.1 Teamteaching oder Integrativer Unterricht

Das Unterrichtsmodell des Teamteaching (auch Team- Teaching oder Team Teaching) beschreibt die Zusammenarbeit von mindestens zwei kooperierenden Lehrern in einer Klasse. Das Modell des Integrativen Unterrichts wird vor allem in Klassen angewendet, in denen der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund ähnlich hoch ist wie der jener Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Die Verantwortung des Unterrichts liegt nicht nur an einem Lehrer, sondern an allen Beteiligten. Die zentralen Grundzüge des Teamteaching sind die *„Bereitschaft zur Kooperation, die Verbindung zwischen Lehrpersonen und Schülern und Schülerinnen, die Flexibilität der Gruppenbildungen, die gemeinsame Planung, die Durchführung und Evaluation sowie die gemeinsam getragene Verantwortung“* (Halfhide 2009, 105).

Das Teamteaching erfordert im Vergleich mit dem herkömmlichen Unterricht einen relativ hohen Aufwand. Die Lehrkräfte müssen mit dem zusätzlichen Lehrpersonal kooperieren, mit ihnen den Unterricht planen und ein gemeinsames Ziel vor Augen haben. Alle Beteiligten müssen die Verantwortung für den Unterricht übernehmen. Um ein positives Resultat zu erzielen, ist Offenheit und Flexibilität der Lehrer gefragt (Halfhide 2009, 109).

Für den Bereich des Teamteaching gibt es kaum empirische Daten. Trotzdem gibt es viele Praxiserfahrungen die Teamteaching als Bereicherung nicht nur für die Schüler sondern auch für die Lehrer diagnostizieren.

Positive Auswirkungen bei den Schülern (Halfhide 2009, 112):

- Die Schüler sind durch das Teamteaching länger konzentriert, was sich positiv auf den Lern- und Schulerfolg der Lernenden auswirkt.
- Durch das Rollenbild der Lehrer erlernen die Schüler kooperative Verhaltensweisen.
- Schüler lernen in Gruppen und Teams zu arbeiten.
- Durch die Anwesenheit zweier oder mehrerer Lehrer kann der Schüler seine Bezugsperson frei wählen.

Im Vergleich mit den Modellen der Segmentierung zeigt das Integrative Modell vor allem Vorteile im Bereich der Kommunikation. Durch den sprachlichen Austausch mit den

Schülern die Deutsch als Erstsprache haben, können die Kinder mit einer anderen Sprache ungemein profitieren.

Auswirkungen auf das Lehrpersonal:

- Durch die Zusammenarbeit mit anderen Pädagogen, werden die Lehrer mit neuen Ansätzen konfrontiert.
- Die Qualität des Unterrichts wird durch das gegenseitiges Ergänzen der Lehrer, gesteigert.
- Unvorhersehbare Geschehnisse können zusammen bewältigt werden.

5.1.2 Parallele Unterrichtsform

Anfangs scheint es sehr förderlich zu sein die Kinder für einzelne Stunden aus dem Regelunterricht heraus zu nehmen um mit ihnen in kleineren Gruppen zu arbeiten. Durch das Arbeiten in Kleingruppen kann der Lehrende durch bewußtes Beobachten auf die Sprachdefizite des Lernenden gezielter eingehen. Der parallel geführte Unterricht soll auf einen eher kurzen Zeitraum beschränkt werden, um durch die Trennung keine Integrationsschwierigkeiten hervorzurufen (Schmölz- Eibinger 1999, 78). Das Herausnehmen einzelner Schüler aus dem Regelunterricht wird immer seltener ausgeführt. Der Erwerb der Zweitsprache bzw. auch die Muttersprachenförderung wird mehr oder weniger durch das integrative Unterrichtsprinzip praktiziert (Schmölz- Eibinger 1999, 82).

5.1.3 Sprachförderung als Nachmittagsunterricht

Häufig werden der muttersprachliche Unterricht und der DaZ/DaF Unterricht nachmittags geführt.

Organisatorisch gesehen, ist diese Form des Sprachförderunterrichts am bequemsten und am leichtesten umzusetzen. Die Kinder besuchen nach dem Regelunterricht die Einheiten des muttersprachlichen Unterrichts oder des DaZ/DaF. Gegebene Altersunterschiede oder auch schulübergreifende Lerngruppen sind dabei keine Seltenheit. Auch sind die Kinder am Nachmittag oft schon sehr müde oder hungrig. Aufgrund dieser Umstände sind Abmeldungen vom muttersprachlichen bzw. vom DaZ/DaF Unterricht recht häufig.

5.2 Der muttersprachliche Unterricht

Durch die vielen Kulturen und Sprachen in Österreichs Klassenzimmern hat sich die Bildungspolitik durch die Einführung eines Lehrplans für den muttersprachlichen Unterricht der Förderung der Erstsprache von Flüchtlingen und Migranten verpflichtet.

Ziel des muttersprachlichen Unterrichts ist es, die Zweisprachigkeit der Kinder mit Migrationshintergrund zu fördern und zu festigen.

5.2.1 Geschichtlicher Überblick

Neben Österreich waren auch die Schweiz und Deutschland sowie andere westeuropäische Staaten mit der „Gastarbeiterbewegung“ konfrontiert. Darauf hin haben sich die europäischen Bildungsminister in ihrer „Ad Hoc Conference on Migrants Education“ 1974 geeinigt, dass sich die Mitgliedstaaten des Europarates neben den Förderungen in der Landessprache auch der Weiterentwicklung der Erstsprache annehmen sollen. (Fleck 2002, 1110). Damit wollte man die ausländischen Arbeitnehmer, vor allem aber deren Kinder, auf die Rückkehr in ihr Herkunftsland vorbereiten. Die Förderung bestand neben der Vermittlung muttersprachlicher Kenntnisse auch aus Vermittlung von Wissen über das Herkunftsland.

Der Anfang des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich, wurde 1972 von Vorarlberg gesetzt. Zu dieser Zeit lief der muttersprachliche Unterricht noch unter der Bezeichnung „muttersprachlicher Zusatzunterricht“. Es wurden erstmals Kurse in damals noch Serbokroatisch heute Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Slowenisch und Türkisch angeboten (Fleck 2002, 1111). In der Folge wurde der Zusatzunterricht bundesweit ausgeweitet.

Die Lehrkräfte wurden für vier bis fünf Jahre aus den Entsenderstaaten zur Verfügung gestellt und danach durch neue Lehrer ersetzt. Als Basis für den Unterricht dienten Lehrpläne und Lehrbücher aus dem jeweiligen Herkunftsland. Dieses Rotationsprinzip wurde aber längst aufgegeben, da es wenig Sinn macht gut eingearbeitete Lehrkräfte immer wieder durch neues Personal auszuwechseln (Fleck 2002, ebd.).

Die Grundkonzeption des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich war es den Kindern die Möglichkeit zu geben ihre Erstsprache zu pflegen und weiterzuentwickeln, sowie Kenntnisse über ihr Herkunftsland zu erfahren, um ihnen den Wiedereinstieg in die Gesellschaft nach der Rückkehr in ihre Heimat zu ermöglichen. Bald wurde jedoch diese ursprüngliche Zielsetzung aufgegeben, da bereits Mitte der achtziger Jahre 70% der jugoslawischen Kinder und 42% der türkischen Kinder die in Österreich lebten auch hier geboren wurden und eine Rückkehr in ihr Heimatland für viele nicht mehr vorstellbar war (Fleck 2002, 1112). Eine Neuorientierung des muttersprachlichen Unterrichts war erforderlich.

Mag. Elfie Fleck, tätig im Referat für Migration und Schule, zählt aus linguistischer Sicht folgende Vorteile des muttersprachlichen Unterrichts auf (Fleck 2002, ebd.):

- Jedes Kind baut eine weitere Sprache auf der Basis, den Elementen und den Strukturen des bereits erlernten auf. Eine gut entwickelte Kenntnis der Erstsprache dient dem Zweitsprachenerwerb als Stütze und ist von Vorteil.
- Gut entwickelte Kenntnisse der Erstsprache sind nicht nur für den Zweitsprachenerwerb von Vorteil sondern auch für das Erlernen weiterer Sprachen.
- Der Einsatz von muttersprachlichem Lehrpersonal ist für den Unterricht obligatorisch. Kinder fühlen sich durch die muttersprachlichen Lehrkräfte gestärkt, was nicht nur zur Identifikation sondern auch zur schulischen Motivation beiträgt.
- Viele Eltern meinen der muttersprachliche Unterricht sei nicht notwendig, da die Kinder die Erstsprache ohnehin schon beherrschen. Schreiben, Lesen, Aufbau des Wortschatzes, Verstehen und Interpretieren von Texten und natürlich die Rechtschreibung werden bekanntlich aber erst in der Schule erlernt.
- Ein wesentlicher Faktor der Bedeutung der Förderung der Erstsprache von Migranten sind die Zukunftsaussichten. Neben Englisch und anderen gängigen Fremdsprachen sind osteuropäische Sprachen immer gefragter. Nicht nur in höheren beruflichen Sparten werden mehrsprachige Arbeitnehmer gesucht, sondern immer öfters auch in sozialen Berufen.

5.2.2 Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts

Seit Anfang der siebziger Jahre wurde der muttersprachliche Unterricht unter dem Titel „muttersprachlicher Zusatzunterricht“ geführt. Im Schuljahr 1992/93 wird er an allen allgemein bildenden Pflichtschulen eingeführt.

Der muttersprachliche Unterricht richtet sich an alle Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, ungeachtet der Staatsbürgerschaft sowie an Schüler, die in zweisprachigen Familien aufwachsen, wobei auch hier nicht auf die Staatsbürgerschaft geachtet wird.

Der Gedanke des muttersprachlichen Unterrichts ist es die Bikulturalität zu entfalten und die Zweisprachigkeit zu fördern. Zusätzlich soll die Identitätsbildung und die Persönlichkeitsentwicklung betreffender Schüler unterstützt und gefördert werden (Fleck 2002, 1113).

Die Fachlehrpläne sind so gestaltet, dass sie auf jede Sprache anzuwenden sind. Dies soll zur Erleichterung dienen, um nicht für jede Sprache einen neuen Lehrplan entwickeln zu müssen (de Cillia 2003, 138).

5.2.2.1 Schularten und Wochenstunden

In der Vorschulstufe kann im Zuge der verbindlichen Übung „Sprache und Sprachen, Vorbereitung auf Lesen und Schreiben“ eine Förderung der Erstsprache des Kindes im Ausmaß von drei Wochenstunden parallel bzw. integrativ zum Unterricht angeboten werden. (bm:ukk, Nr.1 2008, 21)

An Volksschulen und Sonderschulen kann der muttersprachliche Unterricht als unverbindliche Übung, an Hauptschulen und der Oberstufe an Sonderschulen entweder als Freigegenstand (mit Benotung) oder als unverbindliche Übung (ohne Benotung) in den Lehrplan aufgenommen werden. Das Ausmaß der Stunden liegt zwischen zwei bis sechs Wochenstunden.

Für Polytechnische Schulen beträgt der muttersprachliche Unterricht als unverbindliche Übung und als Freigegenstand drei Wochenstunden.

An der Unterstufe der AHS sowie auch an anderen Schulformen kann der muttersprachliche Unterricht sowohl als unverbindliche Übung als auch als Freigegenstand im Ausmaß von zwei bis sechs Wochenstunden angeboten werden. An der Oberstufe der AHS kann der muttersprachliche Unterricht von zwei bis acht Wochenstunden im Lauf von vier Jahren besucht werden.

An Berufsbildenden, mittleren und höheren Schulen ist kein bestimmter Lehrplan verordnet es ist aber möglich einen muttersprachlichen Unterricht schulautonom einzuführen (bm:ukk, Nr.1 2008, 22).

Der Unterricht wird an allgemein bildenden Pflichtschulen unterrichtsparallel, integrativ (Teamteaching) oder zusätzlich am Nachmittag praktiziert. An Wiener Volksschulen ist die Methode der Teamarbeit in der Klasse zwischen österreichischen Lehrern mit den Lehrkräften für den muttersprachlichen Unterricht besonders häufig und beliebt. Eine Mischung von Kurs- und Teamform wäre pädagogisch am wertvollsten, ist aber leider aus organisatorischen Gründen nicht immer realisierbar. Mit 62,2% (Abbildung 3) wird der Teamunterricht in Wien bevorzugt. Wien ist damit auch das einzige Bundesland, wo dieses Konzept überwiegend angewandt wird. In allen anderen Bundesländern wird der muttersprachliche Unterricht hauptsächlich in Kursstunden abgehalten (bm:ukk, Nr.5 2009, 8).

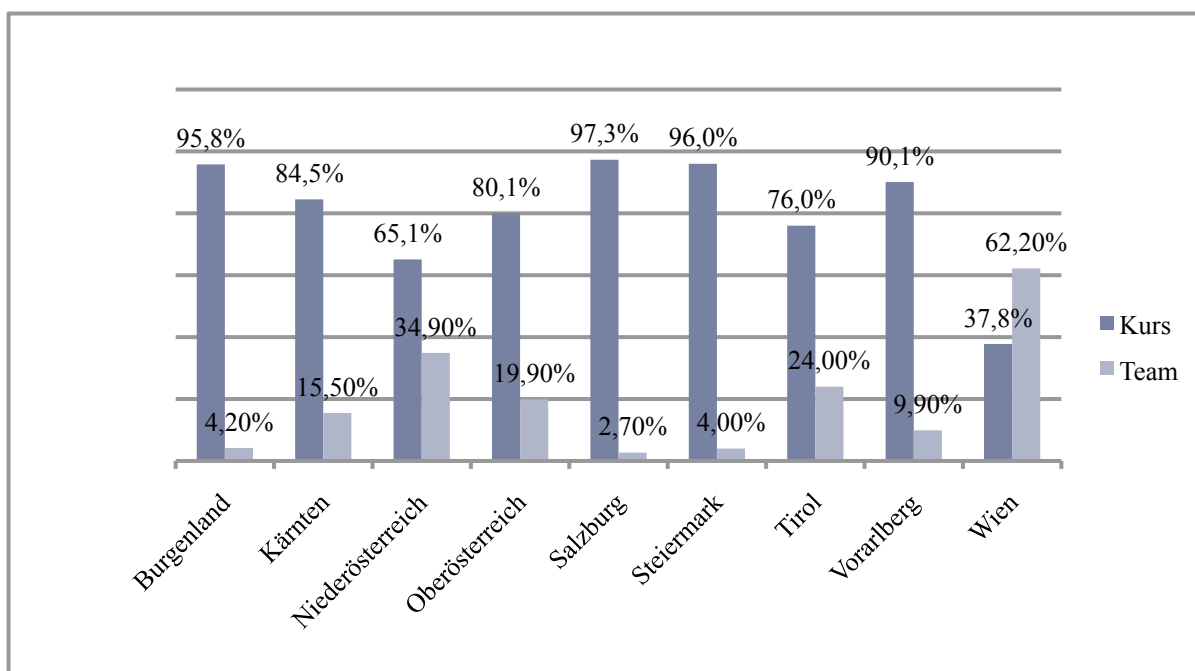


Abbildung 3: Verhältnis zwischen Kurs- und Teamstunden in Prozent

Die Zahl der Wochenstunden für den muttersprachlichen Unterricht erhöhte sich im Schuljahr 2007/08 im Vergleich zum Vorjahr nur gering, und zwar um 114 Stunden bzw. 1,9% (bm:ukk, Nr.5 2009, 5).

In Hinblick auf die Schularten kann man feststellen, dass im Schuljahr 2007/08 in allen Bundesländern ein muttersprachlicher Unterricht angeboten wurde.

Kärnten und Burgenland boten im Gegensatz zu den anderen Bundesländern den muttersprachlichen Unterricht nur an Volks- und Hauptschulen an. An Polytechnischen Schulen waren im Schuljahr 2007/08 nur in zwei Bundesländern, in der Steiermark und Wien, muttersprachliche Lehrer tätig. An der AHS waren in Wien wie auch im letzten Jahr die meisten Lehrer tätig.

Insgesamt wurde an 16,3% aller Volksschulen in Österreich ein muttersprachlicher Unterricht durchgeführt. Auch hier liegt Wien mit 44,7% aller Volksschulen an der Spitze, gefolgt von Vorarlberg (26,7%) und Salzburg (22,3%). Außerdem wurde der muttersprachliche Unterricht an 20,2% aller Hauptschulen angeboten. Lediglich 1,1% der Polytechnischen Schulen sowie 3,0% der allgemein höheren Schulen offerierten im Schuljahr 2007/08 einen muttersprachlichen Unterricht (bm:ukk, Nr.5 2009, 39). Bei diesen Zahlen ist jedoch darauf zu achten, dass der muttersprachliche Unterricht auch in Sammelkursen abgehalten wurde. Diese Sammelkurse werden eingerichtet, falls zu wenige Anmeldungen von einem Schultypus für den muttersprachlichen Unterricht

eingehen. In solchen Fällen werden Schüler unterschiedlicher Schularten zusammengelegt und gemeinsam unterrichtet (bm:ukk, Nr.5 2009, 26).

5.2.2.2 Schüler

Im Schuljahr 2007/08 besuchten insgesamt 27.653 Schüler den muttersprachlichen Unterricht.

Die Zahl der Anmeldungen zum muttersprachlichen Unterricht stieg im Schuljahr 2007/08 gegenüber dem Schuljahr 2006/07 um 1,7% bzw. 464 Schüler (bm:ukk, Nr.5 2009, 7). Hinsichtlich der Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch besuchten 27,6% der in Betracht kommenden Volksschüler, 13,0% aller Hauptschüler und 17,8% aller Sonderschüler den muttersprachlichen Unterricht. In den restlichen Schularten lag der Prozentsatz der beteiligten Schüler im einstelligen Bereich (bm:ukk, Nr.5 2009, 10).

5.2.2.3 Sprachangebot

Im Grunde kann der muttersprachliche Unterricht in allen Sprachen angeboten werden. Vorausgesetzt, die Zahl der Kursteilnehmer, die sich an den Eröffnungszahlen des Freigegegenstandes orientiert, ist gegeben. Dies unter dem Vorbehalt, dass Fachkräfte vorhanden und finanziellen Ressourcen gegeben sind.

Im Schuljahr 2008/09 wurde der muttersprachliche Unterricht an allgemein bildenden Pflichtschulen in folgenden Sprachen angeboten: Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS), Bulgarisch, Chinesisch, Französisch, Italienisch, Pashto, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Spanisch, Tschetschenisch, Türkisch und Ungarisch, wobei BKS und Türkisch am häufigsten angeboten wurden (bm:ukk, Nr.5 2009, 15).

In den Volksschulen wurden im Schuljahr 2007/08 alle 19 erwähnten Sprachen angeboten, während sich die Hauptschüler zu 17 Sprachen (kein Italienisch und Romanes) im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts, anmelden konnten.

An Sonderschulen wurde der muttersprachliche Unterricht nur in den drei gängigsten Sprachen, nämlich in BKS, Türkisch und Albanisch angeboten (bm:ukk, Nr.5 2009, 30).

Die meisten Anmeldungen gab es wie auch im Vorjahr für den türkischen (13.059) sowie für den BKS (10.550) Unterricht. Weit dahinter liegt an dritter Stelle Albanisch mit 1.753 Anmeldungen (bm:ukk, Nr.5 2009,ebd).

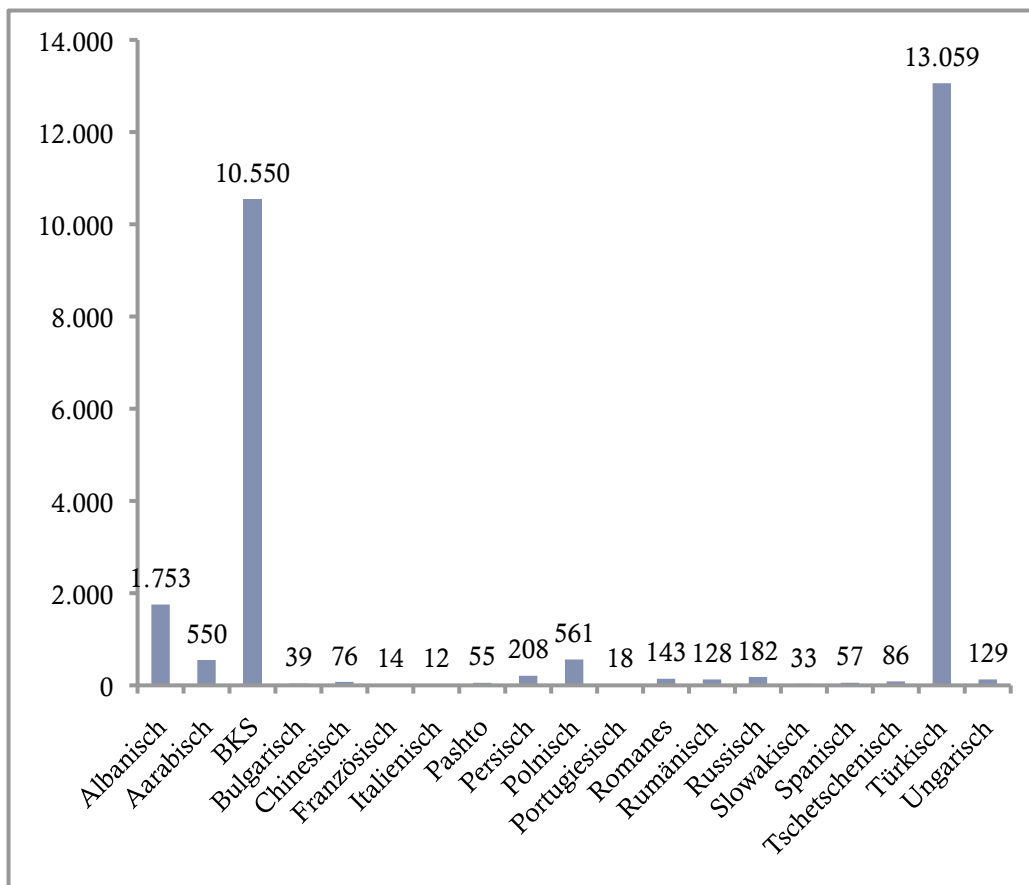


Abbildung 4: Anmeldungen zum muttersprachlichen Unterricht nach Sprachen

BKS wurde als einzige Unterrichtssprache in allen Bundesländern, Türkisch in allen außer in Kärnten angeboten. Erwartungsgemäß gab es die meisten Anmeldungen für den BKS Unterricht in Wien, gefolgt von Oberösterreich und Salzburg. Erstaunlich hoch ist die Zahl der Schüler für BKS in Kärnten.

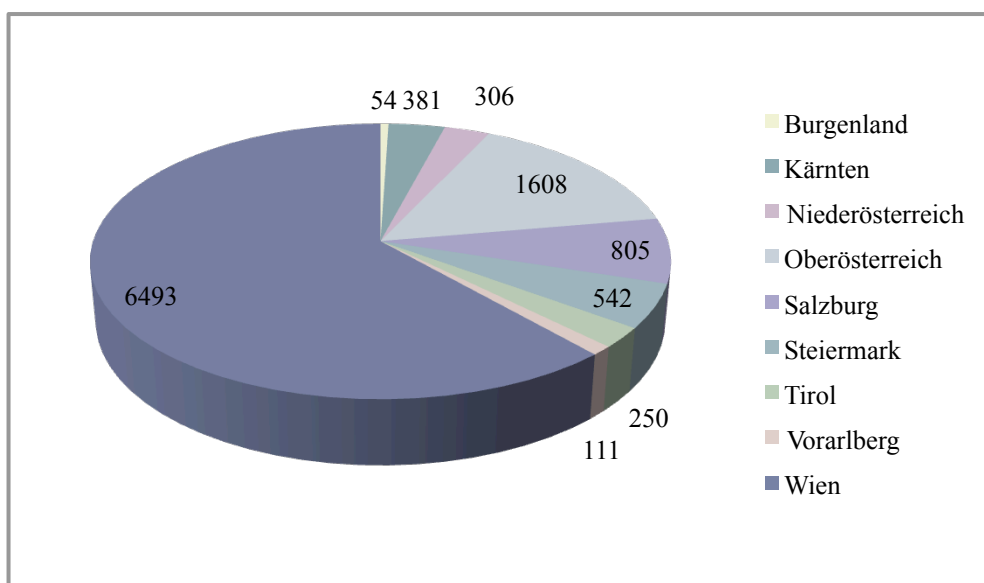


Abbildung 5: Anmeldungen zum BKS Unterricht nach Bundesländern

In Türkisch und BKS waren auch die meisten für den muttersprachlichen Unterricht angestellten Lehrer tätig. Für BKS waren dies 136 Lehrkräfte und für Türkisch 131 (bm:ukk, Nr.5 2009, 15).

5.2.2.4 Bestimmungen für das Lehrpersonal

Die Lehrkräfte für den muttersprachlichen Unterricht müssen ein abgeschlossenes Lehramtstudium im Herkunftsland oder in Österreich absolviert haben. Bezahlt und angestellt werden sie von den österreichischen Schulbehörden (bm:ukk, Nr.1 2008, 23). Im Schuljahr 2007/2008 wurden 336 Lehrer für den muttersprachlichen Unterricht beschäftigt. Diese Zahl muss eigentlich um 6 auf 330 reduziert werden, da vier Kolleginnen in zwei Bundesländern und zwei weitere in zwei Sprachen unterrichtet haben und dadurch doppelt gezählt werden. Die Zahl der Lehrer erhöht sich im Schuljahr 2007/08 im Vergleich zum Vorjahr um zwanzig Lehrkräfte (bm:ukk, Nr.5 2009, 5).

Die meisten Schüler gab es im Schuljahr 2007/08 in Wien mit 14.186. Diese wurden von 176 Lehrern unterrichtet. An zweiter Stelle liegt Oberösterreich mit 3.882 Schülern und 48 Lehrern, gefolgt von der Steiermark mit 2.023 Schülern und 31 Lehrern. Kärnten und Burgenland haben mit einem einstelligen Prozentanteil die wenigsten angestellten Lehrer im Bereich des muttersprachlichen Unterrichts. Auch die Zahl der Schüler die den muttersprachlichen Unterricht besuchen, ist in diesen Bundesländern am geringsten (bm:ukk, Nr.5 2009, 7).

Im Schuljahr 2007/08 unterrichtete ein Lehrer durchschnittlich an 3,6 Schulen 82,3 Schüler in durchschnittlich 17,8 Wochenstunden (bm:ukk, Nr.5 2009, 40).

5.2.2.5 Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien

Die Schulbücher für Deutsch als Zweitsprache und für den muttersprachlichen Unterricht, können im Rahmen der Schulbuchaktion angefordert werden. Alle Schüler, abgesehen von der Staatsbürgerschaft, können diese Bücher beziehen. Die Schulbücher für den muttersprachlichen Unterricht und für Deutsch als Zweitsprache können im Rahmen der Limitverordnung bestellt werden. Im Schuljahr 2009/2010 beträgt der Höchstbetrag für Schulbücher für die Volksschule € 50, die Sonderschule € 64,09, die Hauptschule € 84,46, die Polytechnischen Schulen € 90,93 und die allgemein bildenden höheren Schulen € 85,90, wobei 10% des Höchstbetrages von den Eltern als Selbstbehalt verlangt wird (bm:ukk, Nr.4 2009, 5).

Die Schulbücher für den muttersprachlichen Unterricht und für Deutsch als Zweitsprache können zusätzlichen zum Höchstbetrag für die jeweilige Schule im Schuljahr 2009/2010

um € 14,67 angeschaffen werden. Außerdem erhalten Schüler, unabhängig ob sie am muttersprachlichen Unterricht angemeldet sind einmalig ein zweisprachiges Wörterbuch. Dieses Wörterbuch muss aber in der Schulbuchliste aufgeführt sein (Fleck, 2002, 7).

5.2.3 Schulen mit muttersprachlichem Unterricht

In Österreich gab es im Schuljahr 2007/08 insgesamt 808 Schulen mit muttersprachlichem Unterricht, davon 527 Volksschulen, 235 Hauptschulen, 32 Sonderschulen, 3 Polytechnische- und 10 allgemein bildenden höheren Schulen und einer Anstalt für Lehrer- und Erzieherbildung. Die meisten Schulen mit muttersprachlichem Unterricht gibt es in Oberösterreich (194), gefolgt von Wien (184) und Niederösterreich (104). In Kärnten und im Burgenland wurde der muttersprachliche Unterricht nur an Volksschulen und Hauptschulen angeboten. In allen anderen Bundesländern wurde der Unterricht auch auf Sonderschulen ausgeweitet (bm:ukk, Nr.5 2009, 35).

Im Burgenland (6) und in Kärnten (31) ist die Zahl der Schulen an welchen ein muttersprachlicher Unterricht angeboten wird am geringsten. Jedoch ist auch in Kärnten ein Zuwachs an Schulen mit diesem Angebot zu verzeichnen (bm:ukk, Nr.5 2009, 36).

5.2.4 Lehrplan für den muttersprachlichen Unterricht

5.2.4.1 Bildungsauftrag

Ziel des muttersprachlichen Unterrichts ist es eine positive Einstellung zur Erstsprache zu schaffen (bm:ukk, Nr.6 2008, 28).

Der muttersprachliche Unterricht soll den richtigen Sprachgebrauch, die mündliche und schriftliche Kommunikation sowie auch Grundkenntnisse der Grammatik und Literatur fördern und festigen.

Die Hauptaugenmerke des muttersprachlichen Unterrichts sind:

- Festigung der Erstsprache als Basis für den Erwerb weitere Sprachen.
- Vermittlung über das Herkunftsland (Kultur, Literatur, Politik, Wirtschaft etc.).
- Vertiefung und Beschäftigung im Bereich des bikulturellen Prozesses.

5.2.4.2 Lehrstoff

Beim Eintritt in die Schule sind die Kenntnisse und Erfahrungen der Schüler sehr divergierend. In der Volksschule werden daher die Lernziele auf vier Teilbereiche verteilt (bmu:kk, Nr.6 2008, 29):

- Mündliche Kommunikation (Vertiefen und erweitern des Grundwortschatzes, mündliche Erzählungen von Ereignissen, Nacherzählungen, Dialoge, Diskussionen um die Kinder zu Äußerungen zu motivieren).
- Schriftliche Kommunikation (Alphabetisierung in der Erstsprache, Schreiben von Texten, orientiertes Schreiben in Form von Briefen und Kurzmitteilungen).
- Lesen (Erlangen der Lesekompetenz, Arbeiten mit Wörterbüchern, Wörterlisten etc.)
- Sprachbetrachtung (Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache verdeutlichen, Bewusstmachen der sprachlichen Varietäten).

Für die Sekundarstufe und Polytechnischen Schulen werden die Lehrpläne des Deutschunterrichts übernommen. Nebenbei soll der muttersprachliche Unterricht hilfreich sein die Einstellung zur Sprache zu fördern und gleichzeitig den Integrationsprozess zu unterstützen (bmu:kk, Nr.6 2008, 34).

5.2.5 Der muttersprachliche Unterricht in Europa

Im Vergleich mit anderen EU Staaten sehen alle außer Irland eine Förderung der Erstsprache von Schüler mit Migrationshintergrund als sinnvoll, wobei sich die Konzepte zur Sprachförderung zum Teil sehr voneinander unterscheiden. Im Wesentlichen können aber zwei Modelle eruiert werden (Fleck 2002, 1118).

- 1) Die Förderungen der Muttersprache sind in einem Abkommen zwischen dem Herkunfts- und Aufnahmeland festgelegt. Je nach Abkommen unterscheiden sich die Rahmenbedingungen. Meistens übernimmt der Entsenderstaat die Bereitstellung des Lehrpersonals, während das Aufnahmeland die Räumlichkeiten zur Verfügung stellt. Das Aufnahmeland übernimmt in den meisten Fällen die Lohnkosten der Lehrer.

Dieses Modell vertreten: Belgien, Frankreich, Luxemburg, Portugal, Spanien und einige deutsche Bundesländer.

- 2) Die Förderung nach einem muttersprachlichen Unterricht ist Aufgabe des Aufnahmelandes. Die Lehrer werden vom Staat beschäftigt und entlohnt. Dieses Modell praktizieren folgende Staaten: Dänemark, Finnland, Griechenland, Italien, Niederlande, Schweiz, Österreich sowie einige Bundesländer Deutschlands.

5.2.6 Alternativen zum muttersprachlichen Unterricht

Im Zuge meiner Diplomarbeit über Alternativen zum muttersprachlichen Unterricht, sowie anderer Konzepte und Projekte musste ich feststellen, dass dazu nur sehr wenige

Informationen vorhanden sind. Durch Zufall, erfuhr ich von HIP- Hrvatski Integrativni Projekt und der Kroatischen Ergänzungsschule in Wien.

5.2.6.1 HIP- Hrvatski Integrativni Projekt

An der Sir Karl Popper Volksschule im 15. Wiener Gemeindebezirk entwickelte man bereits 2004 neben dem muttersprachlichen Unterricht ein Projekt mit dem Ziel, neben der deutschen auch die kroatische Sprache im Unterricht zu verankern (Fritsch 2008, 76ff). Als dritte Sprache wird Englisch ab der zweiten Klasse unterrichtet. Grundgedanke für die Integration der Kroatischen Sprache in den Regelunterricht ist es, den Schülern zu ermöglichen Fertigkeiten in der Erstsprache zu erwerben, die im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts so nicht möglich wären. Lesen, Schreiben, Mathematik werden nicht nur in Deutsch, sondern eben auch in Kroatisch mit Hilfe des Teamteaching unterrichtet bzw. gefördert. Kroatisch wird somit als Arbeitssprache im Ausmaß von 7 Wochenstunden bereits ab der ersten Schulstufe im Regelunterricht integriert. Im Rahmen des Teamteaching unterrichten muttersprachliche Lehrer gemeinsam mit den Klassenlehrern. Das Zeugnis der Kinder unterscheidet sich nicht vom herkömmlichen, es wird aber vermerkt, dass die Kinder an dem HIP teilgenommen haben.

Das Projekt richtet sich in erster Linie an Kinder, die dem Deutschunterricht ohne Schwierigkeiten folgen können, in Kroatisch bereits Vorkenntnisse haben und möglichst im Einzugsgebiet der Schule wohnhaft sind.

Die Kinder verlassen nach vier Jahren die Volksschule mit außerordentlichen Deutsch- und Kroatischkenntnissen, zusätzlich wird durch den frühen Englischunterricht ein Grundstein für den Fremdsprachenerwerb gelegt (Fritsch 2008, ebd.).

5.2.6.2 Kroatische Ergänzungsschule/ Hrvatska Dječja škola

Die Ergänzungsschule befindet sich im dritten Wiener Gemeindebezirk und ist in den Räumen des Wiener Hilfswerks untergebracht (Lukič und Zečević 2005, 143f). Bereits 2002 wurde die Schule, die vorwiegend am Nachmittag stattfindet, von Herrn Berizer gegründet. Kinder vom 6- 11 Lebensjahr können zusätzlich zum muttersprachlichen Unterricht in der Schule, einen Kroatischunterricht besuchen, um die Sprache zu festigen. Zusätzlich wird aber die Herkunftskultur und Herkunftsgeschichte Kroatiens vermittelt. Die Lehrenden kommen meistens aus Kroatien und haben eine pädagogische Ausbildung im Herkunftsland absolviert. Anders als bei kleineren Sprachförderungsprogrammen trägt hier die Kosten nicht das Land Österreich sondern zum Großteil Kroatien. Die Eltern zahlen lediglich einen Jahresbetrag von 130 Euro. Auch die Schulbücher,

Unterrichtsmaterialien wie Filme, Bücher und Kinderzeitungen werden von der Kroatischen Republik zur Verfügung gestellt.

Der Unterricht orientiert sich nach dem Lehrplan für den Kroatischunterricht in Kroatien selbst. Ziel der Kroatischen Ergänzungsschule ist es nicht nur Traditionen, Kultur und Sprache zu fördern, sondern die Kinder sprachlich auf eine etwaige Rückkehr nach Kroatien vorzubereiten (Lukič und Zečević 2005, ebd.).

5.3 Deutsch als Zweitsprache (DaZ)/ Deutsch als Fremdsprache (DaF)

Unter DaZ bzw. DaF, versteht man einen Förderunterricht der deutschen Sprache für Schüler mit geringen oder auch keinen Deutschkenntnissen. „Deutsch für Kinder mit nicht deutscher Muttersprache“ wird als ein Lehrplan- Zusatz verstanden. Es soll ein Begleitprogramm zum Deutschunterricht sein und sich an den Lehrplänen und Lernzielen des Deutschunterrichtes orientieren (bmu:kk, Nr.6 2008, 5).

Die Kinder werden je nach Deutschkenntnissen in ordentliche und außerordentliche Schüler eingeteilt. Falls ein Kind wegen sprachlichen Defiziten den Status eines außerordentlichen Schülers hat, so kann er zwölf Monate diesen behalten und einen Förderunterricht im Ausmaß von bis zu zwölf Wochenstunden besuchen. Kinder die einen ordentlichen Status haben und deren Erstsprache eine andere ist als Deutsch, sowie eine Volks- bzw. Sonderschule besuchen, können den deutschen Förderunterricht bis zu 5 Wochenstunden besuchen (bmu:kk, Nr.6 2008, ebd.). An Haupt und Polytechnischen Schulen kann der Förderunterricht im Ausmaß von bis zu 6 Stunden angeboten werden, bei besonderen Sprachdefiziten bis zu 18 Wochenstunden (de Cillia 2003, 137). Für allgemein höhere Schulen (AHS, 5. bis einschließlich 9. Schulstufe) kann der Unterricht geblockt oder als integrativer Unterricht angeboten werden. Dafür sind jedoch nur 48 Unterrichtsstunden im Jahr vorgesehen. Der Erwerb der deutschen Sprache ist für Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ein Teil der interkulturellen Vorgänge.

5.3.1 Unterrichtslehrstoff und Zielsetzung

Der Lehrplan- Zusatz ist in folgende Teilbereiche geteilt: „Hörverstehen und Sprechen“, „Lesen- und Schreibenlernen“, Weiterführendes Lesen“, „Weiterführendes Schreiben“ und „Sprachbetrachtung“ (bmu:kk, Nr.6 2008, 6f).

Im Grunde sind folgende Ansätze für einen positiven Unterricht zu verfolgen:

- Einen positiven Zugang zum Lesen, Reden, Schreiben und Zuhören in der Zweitsprache zu schaffen.

- Besseres Verstehen der deutschen Sprache.
- Gewöhnung der Betonung und Sprachmelodie der deutschen Sprache.
- Mündliche, später auch schriftliche Mitarbeit am Unterricht.
- Eigenständige Texte schreiben, lesen und verstehen können.
- Erwerben von Lerntechniken, welche das Lernen der deutschen Sprache fördern und erleichtern sollen.
- Neben der Erhaltung der eigenen Sprache, Kultur und Identität, ein Teil einer neuen Gesellschaft werden.

Beim Lehrstoff sollten Lebensbereiche und Alltagsbereiche im Hinblick auf die vertretenden Kulturen der Schüler einbezogen werden. Das können folgenden Themenbereiche sein: Familie und die eigene Person, die Schule, die Freizeit (Hobbys, Freunde...), die Öffentlichkeit, Alltagssituationen und Lebensgewohnheiten u.a. Eine Schwierigkeit liegt jedoch an dem traditionellen Fachunterricht, der gute Deutschkenntnisse voraussetzt.

5.4 Interkulturelles Lernen

Durch Flüchtlingsströme, Anwerbevereinbarung ausländischer Arbeitskräfte, Völkerwanderungen hat sich die österreichische Gesellschaft zu einer multikulturellen Gesellschaft entfalten. Vor allem in den Schulen ist das Phänomen der Multikulturalität verstärkt zu verzeichnen. Die kulturelle Vielfalt verlangt nach Konzepten zur Integration der Kulturen. Die Multikulturalität wird zwar in Österreich wahrgenommen, aber kaum als selbstverständlich empfunden oder positiv gelebt.

Beim Interkulturellen Lernen handelt es sich nicht wie beim muttersprachlichen Unterricht und bei Deutsch als Zweitsprache um eine Sprachförderung, sondern viel mehr um ein Vermitteln von Kulturen, Werten, Traditionen und ein Bewältigen von Konflikten (Abbau von Ausländerfeindlichkeit, Rassismus, Diskriminierung und Chancenungleichheit). Vorzugsweise sollte in den ersten Kindergartenjahren und der Volksschule Kindern die multikulturelle Gesellschaft vermittelt und erklärt werden. Allzu oft wird diese Thematik von den Erziehern beiseite geschoben oder erst dann ernst genommen, wenn Probleme zu lösen sind. In Österreich wurde im Schuljahr 1991/92 erstmals an Volks- und Hauptschulen das Unterrichtsprinzip des Interkulturellen Lernens eingeführt. Im darauf folgenden Schuljahr wurde dieses Konzept auch an Sonderschulen und Polytechnischen

Schulen offeriert. Im Schuljahr 1993/94 wurde es schließlich auch an den allgemein höheren Schulen im Regelschulwesen verankert (de Cillia 2003, 139).

Interkulturelle Erziehung fördert nicht nur die kulturelle Identität der Kinder, sondern stärkt vor allem die Toleranz bezüglich verschiedener Nationen, Kulturen und Sprachen. Dieser Unterricht richtet sich daher nicht nur an Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, sondern an alle Kinder bzw. Schüler in jeder Schulstufe und Schulform. Auffallend ist trotzdem, dass die interkulturelle Erziehung meist nur in Schulen unterrichtet wird, die einen hohen Ausländeranteil haben (Burkardt Montanari 2000, 82). Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ ist aber nicht davon abhängig ob Kinder mit Migrationshintergrund in der Klasse vertreten sind. Der Unterricht richtet sich an alle Kinder und ist nicht mit dem Förderunterricht „Deutsch als Zweitsprache“ zu verwechseln.⁸ Es ist wichtig die interkulturelle Erziehung in den Alltag einzubinden und sie nicht als eine Art Projekt anzusehen. Das Unterrichtsprinzip beschränkt sich keineswegs auf nur einen Gegenstand, sondern soll in allen Unterrichtsfächern miteingebunden werden. Der Grundgedanke des interkulturellen Lernens ist: *„Jeder Mensch ist etwas Besonderes. Jedes Kind hat ein Recht darauf, in seiner Einzigartigkeit respektiert zu werden, mit seinem Aussehen, seinen persönlichen Fähigkeiten und Erfahrungen und seiner ganz individuellen Prägung. Kinder dürfen verschieden sein. In ihrer Verschiedenheit sind sie aber gleichwertig“* (Burkardt Montanari 2000, 82). Des weiteren sollen Gemeinsamkeiten erkannt werden um unerwünschtes Verhalten abzubauen. Die Kinder können vom gegenseitigen Austausch lernen. Die Schüler sollen auch lernen in der anderen Kultur keine Bedrohung zu sehen, sondern diese vielmehr als Bereicherung erleben und erfahren (Seitz 2006, 35).

Um „Mehrsprachigkeit“ zu fördern, wird heuer zum vierten Mal vom Bundesministerium für Bildung, Kunst und Kultur ein Schulwettbewerb durchgeführt. Unter dem Motto „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit- eine Chance“ können Projekte und Konzepte eingereicht werden. Sechs Projekte, welche von einer Fachjury ausgewählt werden, erhalten die Chance einer Förderung in Höhe von maximal € 700,- und Möglichkeit der der Vorstellung bei einer öffentlichen Präsentation.⁹

5.4.1 Prinzipien interkultureller Erziehung

Das Konzept der interkulturellen Erziehung setzt auf folgende Schwerpunkte:

⁸ www.bmukk.gv.at [09.03.2010]

⁹ <http://www.projekte-interkulturell.at/> [09.03.2010]

- Soziales Lernen: Die Vermittlung von Wertschätzung und Akzeptanz gegenüber anderen Kulturen steht im Mittelpunkt. Vorurteile und feindliches Denken werden abgebaut ein Verständnis zwischen den einzelnen Nationen gefördert (Seitz 2006, 37).
- Umgang mit kultureller Differenz: Ziel ist es andere Kulturen, Traditionen, Lebens- und Weltanschauungen kennenzulernen, sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufzuzeigen (Seitz 2006, 38).
- Politische Bildung und antirassistische Erziehung: Um Vorurteile abzuschaffen, muss eine politische Aufklärung stattfinden. Ausländerrechte, Asylwerberbestimmungen, Integrationsvereinbarungen gehören erklärt um bestehende Konflikte zu lösen (Seitz 2006, 39).

Allen Kindern wird eine Wertschätzung und Respekt gegenüber gebracht. Die Kindergartenräume und Schulklassen sollen so gestaltet werden, dass sich die jedes der Kinder wohl fühlt. Sinnvoll ist es Bücher und Spielmaterial in verschiedenen Sprachen zu besorgen (Burkardt Montanari 2000, 83).

5.4.2 Interkulturelles Lernen im Kindergarten

Bereits im Kindergarten merken Kinder ob jemand eine andere Erstsprache hat, weil er nur in dieser spricht, eine andere Hautfarbe hat, oder durch die Kleidung anders aussieht. Obwohl Kinder die meisten dieser „Hürden“ im Gegensatz zu Erwachsenen schnell überbrücken, ist es vonnöten bereits im Kindergarten über andere Kulturen, Ethnien und Sprachen zu sprechen. Kinder sind in diesem Alter meistens noch unbefangen und aufgeschlossen, durch ihre Neugier und Offenheit können Vorurteile bereits bevor sie überhaupt auftreten, abgebaut bzw. bekämpft werden (Blaschke 2006, 68).

5.5 Kleinere Konzepte im Bereich der frühkindlichen Förderung in Österreich

Neben dem muttersprachlichen Unterricht und Deutsch als Zweitsprache gibt es eine Reihe von kleineren Konzepten im Rahmen der frühkindlichen Sprachförderungen. Die Zahl der Projekte und Konzepte ist äußerst groß, deswegen werden nur einige davon erklärt und beschrieben. Dafür habe ich Projekte gewählt, die bereits in vielen Kindergärten und Schulen erprobt wurden und eine mehrjährige Erfahrung mit sich bringen. In erster Linie handelt es sich um Konzeptualisierungen, die für die

Sprachförderung der bosnisch-/kroatisch-/serbischen Sprache angewendet werden bzw. auf diese Sprache zu übertragen sind.

5.5.1 Projekte im vorschulischen Bereich

In Deutschland wird auf dem Gebiet der Sprachförderungen für Kinder bis zu drei Jahren vor allem das bereits erwähnte Programm „Griffbereit“ angewendet. In der Schweiz hingegen hat sich das so genannte Programm „Kon-Lab“ etabliert und durchgesetzt (Bainski 2005, 37). Auch in Österreich gibt es Konzepte und Projekte zur frühkindlichen Sprachförderung, wobei hinzufügend gesagt werden muss, dass es sich bei den vorhandenen Sprachförderungen eher um Programme handelt, die sich vor allem an ältere Kindergartenkinder richten.

5.5.1.1 „Je früher, desto besser“- sprachliche Frühförderung

Seit dem Schuljahr bzw. Kindergartenjahr 2004/2005 wird das Projekt in Tirol an der VS Putz durchgeführt. Es richtet sich in erster Linie an Kinder mit türkischer Erstsprache, ist aber selbstverständlich auch bei anderen Sprachen anzuwenden. Die Kinder des angrenzenden Kindergartens werden gemeinsam mit den Schülern der ersten und zweiten Klasse der Volksschule unterrichtet. Ziel ist es, den Kindern die deutsche Sprache zu vermitteln, nebenbei aber auch das Türkische zu fördern. Durch die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule wird den Kindern die Angst vor dem bevorstehendem Schuleintritt genommen. Im ersten Jahr wurden drei Sprachgruppen eingerichtet. Je zwei Gruppen wurden gemeinsam mit den Schülern der Volksschule unterrichtet, eine Gruppe war eine homogene Kindergartengruppe, da die Kinder noch Anfänger der deutschen Sprachen waren. Der Unterricht findet zwei mal wöchentlich zu je einer Unterrichtseinheit in der Volksschule statt. Dafür wird ein eigener Klassenraum eingerichtet und Material zu Verfügung gestellt. Eine der zwei Unterrichtseinheiten wird integrativ (Muttersprachen Lehrer und Klassenlehrer) durchgeführt, so kann auch die Erstsprache Türkisch gezielt gefördert werden. Die Gruppengröße schwankt zwischen 7 und 8 Teilnehmern, um möglichst positive Ergebnisse zu erzielen.¹⁰

5.5.1.2 „Interkultureller Kindergarten“

Im Kindergarten Lehen der Stadt Salzburg liegt die Zahl der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bei 67%. Davon haben 34% Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als Erstsprache, 19% Türkisch und 14% gehören einer anderen Nation an (Syrien, Japan,

¹⁰ <http://www.projekte-interkulturell.at/> [20.04.2010]

Tschetschenien und andere). Im Jahr 2003 wurde im Rahmen des EU-Projekts „Salzburg goes Equal“ unter der Leitung von Bernadette Edtinger das Pilotprojekt mit dem Titel „Interkultureller Kindergarten“ entwickelt.

Neben der Förderung der Deutschen Sprache durch eine heimische Kindergärtnerin, arbeitet eine bosnische Kindergartenbetreuerin mit perfekten Deutschkenntnissen im Kindergarten, die für die Muttersprachenförderung der Kinder verantwortlich ist. Neben den Sprachstandserhebungen in der deutschen Sprache werden auch Erhebungen in der Erstsprache der Kinder mit Migrationshintergrund durchgeführt. Die Ergebnisse werden nicht nur mit den Fachleuten, sondern auch mit den Eltern besprochen, um ihnen Empfehlungen und Anregungen zu geben wie sie ihre Kinder beim Lernen unterstützen können. Bei den österreichischen Eltern hat es zu Beginn der Projektes Befürchtungen gegeben, ihre Kinder würden wegen der muttersprachlichen Betreuungen der Kinder anderer Nationen zuwenig Aufmerksamkeit erhalten. Durch zusätzliche Zeitressourcen war diese Befürchtung allerdings völlig unbegründet.

Besonders im Bereich der Elternarbeit wurden große Fortschritte erzielt. Alle sechs Wochen findet ein Frühstück statt, welches die Eltern regelmäßig besuchen. Zusätzlich werden Ausflüge organisiert an denen sich Eltern beteiligen können, um Kontakte mit anderen Eltern zu knüpfen. Außerdem hat sich eine Elterngruppe gebildet, die regelmäßig in die Kindertagesstätte kommt um den Kindern Geschichten vorzulesen oder zu erzählen. Weiters gibt es eine Elterngruppe, die sich gegenseitig bei alltäglichen Anliegen unterstützt, dazu zählen Arztbesuche, Behördengänge und Ähnliches. Um die Sprachförderung der Kinder vor allem zu Hause zu unterstützen, wurde im Kindergarten eine Bibliothek mit Büchern aus aller Welt eingerichtet. Neben der Förderungen der Sprachdefizite versucht der Kindergarten Lehen vorgezeichnete Rollenverteilungen und Verhaltensmuster von Mädchen und Buben zu brechen. Es wird versucht, Stereotypen bei Seite zu lassen. Rollenuntypische Spielimpulse führen dazu, dass Mädchen mit Bauklötzen spielen und Buben in der Puppenküche kochen.¹¹

5.5.2 Erprobte Modelle in der Volksschule

Häufig werden im Bereich der Förderungsmodelle in der Volksschule die Eltern hinzugezogen und als Lehrende eingesetzt. Obwohl Eltern- Kind Interaktionen vor allem in der Volksschule und in der Elementarerziehung statt finden, habe ich mich

¹¹http://www.tirol.gv.at/fileadmin/www.tirol.gv.at/themen/gesellschaft-und-soziales/integration/downloads/Leitbild-neu-Stand_Jaenner_2009/AK1-Bildung/FrueheSprachfoerderungFPOE-Vbg_07.pdf [26.03.2010]

entschlossen, das Interagieren der Eltern und Kinder unter einem eigenen Punkt festzuhalten (Kapitel 5.5.3.).

5.5.2.1 Muttersprachliche Alphabetisierung

In der Schule sollen Kinder so genannte kognitiv- akademische (CALP –cognitive academic language proficiency) erlernen. Dazu gehören „sachbezogene, logische Denkfähigkeiten, Verstehen, Produzieren und Wiedergeben von Texten“ (bm:ukk, 2002, 33)¹². Der Erwerb dieser Fähigkeiten ist ein langwieriger Prozess. Am leichtesten fällt den Kindern die Alphabetisierung in der Erstsprache, die dann als Basis für weitere Sprachen dienen kann.

Das Projekt der muttersprachlichen Alphabetisierung wurde erstmals im Schuljahr 1989/90 an der Volksschule Kindermannngasse 1 im 17. Wiener Gemeinde Bezirk erprobt und im Jahr 1993 in das Regelschulwesen übernommen.

Empirische Belege stellen die Problematik dar, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mit einer Alphabetisierung in der Zweitsprache häufig Schwierigkeiten haben. Ein Grund dafür sind mangelnde Deutschkenntnisse, sowie zu wenig Förderungen der L1 (G. Fischer 1995, 185).

In der Volksschule Kindermannngasse werden vor allem türkische Kinder in ihrer Erstsprache alphabetisiert. Deutschsprachige Kinder und Kinder mit einer anderen Erstsprache werden deutsch alphabetisiert. Der Unterricht wird zweisprachig abgehalten.

Das Projekt der muttersprachlichen Alphabetisierung sieht vor, dass die Kinder mit türkischer Erstsprache den Schreib- und Leseunterricht sowie die Unterrichtsfächer Mathematik und Sachunterricht in ihrer Muttersprache erlernen, so wie Kinder mit deutscher Erstsprache eben in Deutsch (G. Fischer 1995, 186). Die Fertigkeiten Lesen und Schreiben erlernen die Kinder mit türkischer Erstsprache erst nachdem sie in der türkischen Sprache in diesen Bereichen gefestigt sind.

Für die deutschsprachigen Kinder ist das eine Möglichkeit, eine andere Sprache kennenzulernen oder diese auch in gewissem Maße zu erlernen (Grundkenntnisse).

Die Gruppe der Schüler wird von zwei Lehrern sowie durch eine Zusatz- Lehrkraft für Türkisch betreut. Im ersten Schuljahr werden die Kinder von zwei Lehrerinnen, wobei eine von ihnen über ausreichend Kenntnissen der türkischen Sprache verfügt, unterrichtet.

¹² http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8547/leitfaden_2003_01_23.pdf [26.03.2010]

Die Lehrperson für den muttersprachlichen Zusatzunterricht ist täglich mindestens eine Stunde in der Klasse (G. Fischer 1995, ebd.).

Ein vergleichbares Projekt ist das KOALA (Koordinierte Alphabetisierung). Dieses Konzept wird vor allem an deutschen Grundschulen angewendet

5.5.3 Eltern- Kind –Interaktionen

Wie bereits angeführt ist für die Sprachförderung eine Zusammenarbeit mit dem Elternhaus durchaus von Vorteil. Gegenseitiger Kontakt, wechselseitige Information und Kooperation zwischen Elternhaus und Schule, können dazu dienen schulische Leistungen der Kinder zu verbessern bzw. die Sprache der Kinder zu fördern, bevor Probleme auftreten.

5.5.3.1 „Rucksack-Projekt“¹³

In Rotterdam arbeitete ein Arbeitskreis ein Konzept zur Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien aus. Das so genannte „Rucksack-Projekt“ stammt ursprünglich aus den Niederlanden und wurde vom Arbeitskreis der Interkulturellen Erziehung im Elementar und Primarbereich überarbeitet. Dieses Projekt wird im Kindergarten angewendet und zielt auf die Förderung der Muttersprache ab. Mütter, Väter bzw. andere Erziehungsberechtigte werden in die Sprachförderung der Kinder miteingebunden. Sie werden als Übermittler der Muttersprache eingesetzt. Die Erzieher treffen sich einmal in der Woche für zwei Stunden mit den Eltern der Kinder. Dabei erhalten diese Arbeitsmaterialien die sie zu Hause mit ihren Kindern durchführen sollen (Dogruer, et al. 2005, 126). Durch das Zusammentreffen der Eltern wird ein Kontakt zu anderen Eltern, zur Schule (Lehrmaterial, Klassenräume etc.) sowie den Lehrern der Kinder hergestellt. Um neben der Förderung in der Erstsprache auch die Zweitsprache zu fördern, wird das gleiche Thema, welches die Erziehungsberechtigten durchführen, auch in der Schule besprochen. Die Leitidee des „Rucksackprogramms“ ist es, die Kinder in ihrer Mehrsprachigkeit zu stabilisieren, die Mütter in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken und das Selbstwertgefühl der Familien zu heben. Zusätzlich wird durch ein solches Projekt die interkulturelle Pädagogik und Mehrsprachigkeit des Kindergartens gestärkt (Dogruer, et al. 2005, 128). Darüber hinaus meinen viele Mütter durch die

¹³ Um Einblick zu bekommen wie das Rucksackprojekt funktioniert, empfehle ich folgenden Link: <http://www.youtube.com/watch?v=ok4lojUt1qI> [22.04.2010] und <http://www.youtube.com/watch?v=-dG2S4WetC8> [25.06.2010]

Sprachförderung ein besseres Verhältnis zu ihren Kindern sowie zur Bildungsstätte erreicht zu haben.

In Österreich hat Salzburg als erstes Bundesland das Rucksack-Projekt in den Kindergartenalltag übernommen. In der Stadt Salzburg wird das Rucksack-Projekt mittlerweile in 15 von 33 Kindergärten erprobt. Insgesamt sind 25 Muttersprachen vertreten, wobei Türkisch, Bosnisch, Kroatisch und Serbisch überwiegen. Auch Linz und Wien haben bereits ähnliche Programme eingeführt, die Bundesländer Tirol und Vorarlberg zeigen sich interessiert. Linz wird im Kindergartenjahr 2010 insgesamt sechs Kindergartengruppen mit dem Rucksack-Projekt führen.¹⁴

5.5.3.2 „Family Literacy“

Als beispielhaft kann an dieser Stelle auch das Konzept des „Family Literacy“ genannt werden. Im Grunde richtete sich das Konzept des Family Literacy an Kinder im Elementarunterricht und an Schüler in der Vorschule bzw. Volksschule. Die Zielgruppe sind vor allem bildungsärmere Familien mit Migrationshintergrund. Eltern sowie Kinder sollen gleichermaßen gefördert werden. Der Begriff „Family Literacy“ wurde in den 80er Jahren von Denny Taylor geprägt und bezieht sich nicht nur auf die Fähigkeit des Lesens und Schreibens, sondern daneben auch auf die Kompetenzen wie Textverständnis, Lesefreude, Freude zu Büchern etc. Es wird davon ausgegangen, dass sich diese Fähigkeiten bereits vor dem Schuleintritt entwickeln. Es empfiehlt sich daher, das Konzept des Family Literacy bereits früh anzuwenden (Elfert und Rabkin 2009, 108). Im europäischen Vergleich haben vor allem Großbritannien und die Türkei besonders gute Erfahrungen mit diesem Konzept. Bereits in den 90er Jahren entwickelte Großbritannien ein Programm im Rahmen des Family Literacy. Dieses Modell baut auf drei Säulen auf: der Elternarbeit, ohne Miteinbeziehen der Kinder, das heißt die Eltern bilden sich weiter, der Mitarbeit der Eltern am Unterricht und drittens wird auf gemeinsame außerschulische Aktivitäten gebaut (Elfert und Rabkin 2009, 109). Besonders wichtig ist es, den Familien das konstante und regelmäßige Vorlesen von Kinderbüchern einzuprägen. Wird diese Forderung nicht eingehalten, hat eine Förderung des Family Literacy keine bzw. kaum Möglichkeit erfolgreich zu sein. Beim Family Literacy wird die Sprache gewählt, welche üblicherweise zu Hause gesprochen wird. Nach dem Vorlesen ist es wichtig mit dem Kind über den Inhalt zu sprechen.

¹⁴ http://www.stadt-salzburg.at/pdf/ein_rucksack_voller_lebens-chancen_08_09.pdf [14.09.2010]

Durch die aktive Mitarbeit der Eltern am Unterricht der Kinder wird den Erziehungsberechtigten die Angst vor einer neuen Institution und Situation genommen. Im Rahmen der Elternarbeit, ohne Kinder, gehen die Eltern mit zwei Pädagogen in einen anderen Raum. Mit Hilfe von Materialien, welche die Eltern von den Erziehern erhalten und erklärt bekommen, können sie zu Hause mit den Kindern arbeiten. Die gemeinsamen außerschulischen Aktivitäten finden nur einige Male statt, es werden Ausflüge unternommen, Wochenmärkte besucht und gemeinsame Feste gefeiert (Elfert und Rabkin 2009, 113).

5.5.3.3 HIPPY- Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters

HIPPY ist ein Familienprogramm im Bereich der frühen Sprachförderung und richtet sich an Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren. Der Grundgedanke ist es die Kinder auf den bevorstehenden Schuleintritt vorzubereiten. Das Konzept bietet sich vor allem für bildungsbenachteiligte Familien mit Kindern im Vorschulalter an. HIPPY wurde erstmals in Bremen und Nürnberg als Pilotversuch durchgeführt.

Das HIPPY Programm arbeitet stadtteilorientiert. Es werden Gruppen von zwölf bis fünfzehn Familien mit Kindern im Vorschulalter zusammengeführt bzw. gebildet. Das Programm welches im Grunde zu Hause von den Eltern durchgeführt wird dauert in etwa zwei Jahre. Wöchentlich werden die Familien mit einem Paket versorgt (Materialien, Spiele etc.). Laienhelfer die speziell für die Betreuung der Familien ausgebildet sind, weisen die Eltern wöchentlich in die neuen Materialien ein und stehen ihnen bei Fragen zur Verfügung. Die Eltern wenden die Spiele und Lernhilfen aus dem Paket zu Hause bei ihren Kindern an und fördern somit die deutsche Sprache. Um alle Aktivitäten durchführen zu können, sollen etwa 15 Minuten täglich fürs Spielen, Lesen etc. zur Verfügung stehen. Zur Zeit wird HIPPY an 31 Standorten in Deutschland eingesetzt, 2 Standorte gibt es in Südtirol und 1 Standort in der Schweiz.¹⁵

5.5.4 Zweitsprachenförderung in Camps

Im Jahr 2004 startete in Deutschland erstmals das Jacobs- Feriencamp. Es nahmen 150, Schüler aus sozial schwächeren Familien oder mit Migrationshintergrund aus dem Raum Bremen teil. Diese wurden per Zufallsprinzip aus 250 Interessenten ausgewählt. Ziel des Feriencamps ist die deutsche Sprachkompetenz der teilnehmenden Schüler zu festigen. Ein Teil der Sprachförderung bestand in Theaterarbeiten, bei denen die Teilnehmer zu

¹⁵ www.hippy-deutschland.de/implementation_funktioniert.pdf [20.04.2010]

sprachintensiven Situationen bewegt wurden. Einige Kinder gingen vormittags auf eine so genannte DaZ Reise, während andere Kinder auch nachmittags Theater spielten. Das Hauptaugenmerk der DaZ Reise galt neben dem Bereich der Morphologie auch dem Satzbau, der für viele der Schüler besonders schwierig ist. Nebenbei unternahmen die Freizeitpädagogen verschiedene Tagesaktivitäten mit den Lernenden. Abschließend fand als Resultat des Feriencamps eine Theateraufführung statt (Rösch 2007, 289).

5.5.5 Außerschulische Sprachförderung

In Deutschland ermöglicht die Stiftung, Mercator im Rahmen Deutsch als Zweitsprache einen „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“. Die Stiftung orientiert sich bei der Sprachförderungen an einem Modell der Universität Duisburg- Essen, wo seit über 30 Jahren Lehramtstudenten Fördereinheiten in allen Fächern für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund durchführen. Seit dem Jahr 2000 wird dieses Konzept der Sprachförderungen von der Stiftung Mercator finanziell unterstützt und wird bereits an 35 Standorten angewendet. Aufgrund der finanziellen Unterstützung durch die Stiftung entstehen für die Kursteilnehmer keinerlei Kosten (Kniffka und Siebert- Ott 2007, 147).

In Österreich werden zusätzlich zu den Sprachförderungen in der Schule, Deutschkurse vom Roten Kreuz angeboten. Weiters bieten unterschiedlichste Vereine Deutschkurse an (Kapitel 6).

5.5.6 Stadtteilmütter und Brückenbauerinnen

Unter diesen beiden Begriffen versteht man, Frauen die in verschiedenen Bereichen zur Unterstützung in Sachen Integration eingesetzt werden. Im Grunde arbeiten die Frauen als Dolmetscherinnen und sollen anderen Personen mit Migrationshintergrund helfen und Integrationsarbeit leisten. Voraussetzungen für die Tätigkeit als Brückenbauerin wären zum einen gute Deutschkenntnisse sowie eine relevante Minderheitensprache zu sprechen. Auch Kenntnisse über das österreichische Bildungssystem sowie die Herkunftskultur der Personen sind bei der Bewerbung durchaus wichtig. Weiters wären Erfahrungen im Dolmetschbereich hilfreich.

In Österreich wurde das Projekt von „okay. zusammen leben“ ausgearbeitet, hinzu kommt, dass diese Projektstelle für Zuwanderung und Integration in Vorarlberg den Brückenbauerinnen Weiterbildungen ermöglicht sowie ihren Einsatz und ihre Arbeit organisiert. In Zukunft möchte man die Aufgabenbereiche der Brückenbauerinnen für Beratungsstellen der Gemeinden ausweiten. Auch im Bereich der frühkindlichen

Sprachförderungen sollen Brückenbauerinnen ihren Platz finden und Eltern mit Migrationshintergrund zur Seite stehen.¹⁶

6 Erwachsenenbildung- „Deutschkurse für Eltern“

In den letzten Jahren sind neben Muttersprachenförderungen, Deutschförderkursen für Kinder und Schüler auch Sprachförderungen für Erwachsene verstärkt anzutreffen. Vor allem Volkshochschulen bieten vermehrt Deutschkurse für Erwachsene an. Darüber hinaus bieten zahlreiche Vereine DaF bzw. DaZ Kurse an. Darunter die Vereine „Integrationshaus“, „Peregrina“ und „Interface“, um nur einige zu nennen (Blaschitz, Dorotskar und de Cillia 2009, 31). Auffallend ist das durchaus große Angebot von reinen Frauenkursen im Gegensatz zu Kursen die nur Männer besuchen können oder Kurse für Berufstätige. Der Grund liegt aber nicht nur am unzureichendem Angebot, sondern meistens auch daran, dass Männer sich einen Besuch von Deutschkursen aus zeitlichen Gründen nur selten einrichten können oder wollen.

6.1 „Mama lernt Deutsch“

Auf die Nachfrage vieler Eltern, besonders aber vieler Mütter mit kleinen Kindern, entstand das Konzept „Mama lernt Deutsch“. Dieses Konzept wurde in Frankfurt am Main erstmals 1997 realisiert und eingesetzt. Seither, werden „Mama lernt Deutsch“- Kurse in zahlreichen Städten in Deutschland abgehalten. Die Zahl der Kurse ist sehr unterschiedlich, so wurden z.B. in Berlin im Jahr 2005 über 450 Kurse in Wiesbaden und Bremen lediglich 17 beziehungsweise 19 Kurse angeboten. Die Besonderheit dieser Kurse ist, dass sie am Vormittag in der Schule beziehungsweise im Kindergarten stattfinden (Blaschitz, Dorotskar und de Cillia 2009, 31). Auch in Wien und anderen Bundesländern wurde dieses Konzept der Sprachförderung für Erwachsene übernommen wobei diesbezüglich aber noch die Rahmenbedingungen der Sprachförderung für Neuzuwanderer geklärt werden müssen (Blaschitz, Dorotskar und de Cillia 2009, 32f).

Im Jahr 2006 wurde nach dem Aufenthaltsgesetz und Niederlassungsgesetz eine Integrationsvereinbarung für Zuwanderer aus Nicht- EWR-Ländern und EU-Ländern

¹⁶ http://www.tirol.gv.at/fileadmin/www.tirol.gv.at/themen/gesellschaft-und-soziales/integration/downloads/Leitbild-neu-Stand_Jaenner_2009/AK1-Bildung/FrueheSprachfoerderungFPOE-Vbg_07.pdf [26.04.2010]

abgeschlossen. Im Rahmen dieser Integrationsvereinbarung ist binnen fünf Jahren ein Deutschkurs auf dem A2-Niveau zu absolvieren. Andererseits droht eine Geldstrafe und im schlimmsten Fall erfolgt eine Ausweisung aus Österreich. Für Jugendliche gilt dies nicht, sofern sie ausreichende Sprachkenntnisse in Form von Schulzeugnissen, nachweisen können. Zweck dieser Vereinbarung ist es, Kenntnisse der deutschen Sprache zu erwerben, Lesen und Schreiben zu lernen um an der österreichischen Gesellschaft teilnehmen zu können. Dafür sind zwei Module vorhergesehen: ein Modul für Analphabeten mit einem Kurs über 75 Stunden sowie das zweite Kursmodul im Ausmaß von 300 Stunden. Falls der Kurs innerhalb von zwei Jahren absolviert wird, zahlt der österreichische Staat die Hälfte der Kurskosten von höchstens 750 Euro. Wenn nicht, müssen die gesamten Kurskosten vom Kursteilnehmer selbst getragen werden.

Neben diesen Integrations- Deutschkursen werden wie bereits erwähnt Deutschkurse von zahlreichen Vereinen angeboten, unter anderen von den Volkshochschulen. Im Rahmen der „Mama lernt Deutsch“- Kurse der Stadt Wien gibt es eine zusätzliche Möglichkeit der Sprachförderung.

In diesem Sinne wurden seit dem Schuljahr 2006/07 an 90 Schulen in Wien „Mama lernt Deutsch“- Kurse, als Förderschwerpunkt für Mütter mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, angeboten. Um eine zwanglose Lernatmosphäre zu schaffen, ist der Kurs freiwillig, außerdem wird auf Einstiegstests und Abschlussprüfungen verzichtet. Das Ziel der Kurse ist es, *„bildungsfernen Müttern mit Migrationshintergrund eine Möglichkeit zur Erweiterung ihrer sprachlichen und sozialen Kompetenz im Aufenthaltsland Österreich zu bieten“* (Blaschitz, Dorotskar und de Cillia 2009, 33). Weiters sollen die Mütter durch das Zusammentreffen mit anderen Frauen in ähnlichen Lebensumständen im Alltagsleben bestärkt werden. Dieser Kurs sollte also nicht nur der Sprachförderung sondern auch der Integration in das Zuwandererland helfen.

Die Kurse werden in der Schule durchgeführt. Die Mütter lernen dadurch die Institution Schule besser kennen und können dadurch einen Einblick in den Schulalltag ihrer Kinder bekommen. Durch die Anwesenheit der Mütter in der Schule können Berührungspunkte zwischen Direktion und den Lehrern vermehrt stattfinden. Wünschenswert wäre es, wenn die Eltern dadurch verstärkt an den schulischen Aktivitäten (Elternsprechtage, Feste, Projekte) teilnehmen würden.

Der „Mama lernt Deutsch“- Kurs wird in der Schule der Kinder vormittags oder nachmittags abgehalten. Die Kinder werden in dieser Zeit kostenlos betreut. Der Kurs

umfasst 150 Stunden die zu je 3 Stunden zwei Mal wöchentlich abgehalten werden. Die von den Kursteilnehmerinnen zu tragenden Kosten betragen insgesamt 150,-- €, also je 1,- € pro Stunde (Blaschitz, Dorotskar und de Cillia 2009, 34f). .

Den Unterricht leiten DaZ Lehrer oder Kursleiter die ein speziell entwickeltes Kurzseminar für die Betreuung eines „Mama lernt Deutsch“-Kurses besucht haben.

Die Lernziele dieses Deutschkurses sind in fünf Themenbereiche gegliedert: „Einander kennen lernen“, „Wohnen in Wien“, „Schulalltag, Bildung und Beruf“, „Gesundheit“, „Feste, Feiern und soziale Kontakte“.

Zusätzlich zu den Kursen die an 90 Volksschulen, Hauptschulen und Sonderschulen angeboten werden, möchte man dieses Konzept auch auf den Kindergartenbereich ausweiten (Kapitel 8.2.2.3.)

Bereits im ersten Jahr der Einführung der „Mama lernt Deutsch“ Kurse in Wien wurde eine Evaluierung durchgeführt. Dafür wurden quantitative und qualitative Erhebungen gemacht. Im Rahmen der qualitativen Studie wurden Interviews und Gruppendiskussionen mit den beteiligten Müttern geführt. Aus der Studie, unter der Leitung von Universitätsprofessor Rudolf de Cillia, geht hervor, dass bereits im ersten Jahr der Sprachförderungskurse insgesamt 879 Mütter dazu angemeldet waren. Davon nutzen 561 die kostenlose Betreuung für ihre Kinder, während sie selbst die „Mama lernt Deutsch“-Kurse besuchten. (Blaschitz, Dorotskar und de Cillia 2009, 40). Bezüglich der Muttersprachen der teilnehmenden Mütter, haben 41,4% Türkisch als Erstsprache angegeben, Arabisch 16,1% und 10,7% Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (Blaschitz, Dorotskar und de Cillia 2009, 39). Die qualitative Erhebung zeigt, dass die Kursteilnehmerinnen durchaus positive Erfahrungen im Unterricht gesammelt haben. Durch die Verbesserungen der Deutschen Sprache, ist das Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein vieler Mütter stark gestiegen. Diese Beobachtung machten auch die Lehrer und die Direktoren. Viele Lehrpersonen und Schulleiter meinten außerdem, dass der „Mama lernt Deutsch“-Kurs den Müttern nicht nur sprachlich hilft, sondern auch eine wichtige Hilfestellung für ihre Integration ist. Einige Frauen wünschen sich daher ein Zeugnis bzw. Zertifikat, um die Forderungen der Integrationsvereinbarung erfüllen zu können.

Im Rahmen der qualitativen Evaluierung wurden unter anderem auch die Kursleiter zu den „Mama lernt Deutsch“-Kursen gefragt. Die meisten Deutschtrainer wünschen sich einheitlichere Rahmenbedingungen, gleiche Unterrichtsunterlagen sowie höhere

Entlohnung. Häufig wurde der Wunsch geäußert, die Unterrichtseinheiten zu erhöhen (Blaschitz, Dorotskar und de Cillia 2009, 45). Auf die Frage ob die Mütter, nachdem sie den Deutschkurs besucht hatten, einen vermehrten Kontakt mit den Lehrern und der Direktion pflegten, bestätigten dies lediglich 19% der Lehrer und 25,8% der Direktoren (Blaschitz, Dorotskar und de Cillia 2009, 50).

6.2 Verein „Frauen aus allen Ländern“

Der Verein „Frauen aus allen Ländern“ wurde von einer Gruppe österreichischer Frauen und Migrantinnen im Jahr 2002 in Innsbruck gegründet. Der Grundgedanke war es, einen Ort für Migrantinnen und Frauen, die geflüchtet sind, zu schaffen. Zahlreiche Bildungsangebote, Beratungen und Kulturveranstaltungen sind Teile dieses Programms des Vereines und sollen zu einer positiven Integration beitragen. In diesem Sinne wurde ein Beratungscafe eingerichtet, welches sich nicht nur an erwachsene Frauen, sondern auch an Mädchen mit Migrationshintergrund bzw. Fluchterfahrungen richtet. Dabei sind gegenseitiges Kennenlernen, über Erfahrenes zu sprechen, sich zu informieren, an Diskussionen teilzunehmen und Ähnliches wichtige Bestandteile dieser Vereinsidee. Ein weiteres Ziel des Vereins „Frauen aus allen Ländern“ ist das Angebot von Deutschkursen. Während der Deutschkurse werden die Kinder kostenlos betreut. Im Trimester werden je drei Sprachkurse zu je 40 Unterrichtseinheiten angeboten. Der Sprachkurs wird in acht verschiedene Niveaus eingeteilt und es werden alle vier Fertigkeiten (Sprechen, Lesen, Schreiben, Hören) gefördert. Der Deutschkurs dient nicht nur dazu, sich im österreichischen Alltag besser zurecht zu finden, sondern auch um andere Kursteilnehmerinnen kennenzulernen. Außerdem bietet der Verein „Frauen aus allen Ländern“ Vorbereitungskurse zur Erlangung der Staatsbürgerschaft, „Freies Lernen“ und ein wöchentliches und kostenloses Bewegungsprogramm an.

Unlängst kam es zur Kürzung von Geldmitteln durch Innenministerin Maria Fekter, was zur Folge hat, dass 13 von 17 Sprachkursen gestrichen werden müssen.¹⁷

¹⁷ www.frauenausallenlaendern.org [20.04.2010]

6.3 „Peregrina- Bildungs-, Beratungs-, und Therapiezentrum für Immigrantinnen“

Der Verein Peregrina wurde bereits im Jahr 1984 in Wien gegründet und richtet sich an Migranten jeglicher Herkunft. Das Konzept stützt sich vor allem an Frauen mit Migrationshintergrund. Es soll aber auch Familien in rechtlicher, psychischer und sprachlicher Situationen unterstützen.

„Peregrina“ bietet Deutschkurse für Migrantinnen an. Auch hier werden die Kinder während der Kurszeit kostenlos betreut. Je nach Deutschkenntnissen werden die Frauen in fünf Sprachgruppen mit unterschiedlichen Niveaus eingeteilt. Im Jahr 2008 nahmen 180 Frauen an den Deutschkursen teil, 50 Kinder wurden betreut.¹⁸

7 Ausbildung und Weiterbildung der Lehrer

Durch die stetig ansteigende Zahl der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, sind die Lehrer, Erzieher und Pädagogen mit zusätzlichen Sprachen, Kulturen, Verhaltensweisen, Umgangsformen etc. konfrontiert. Damit die bereits angeführten Förderungskonzepte und Projekte auch gelingen, sind dementsprechende Lehreraus- und weiterbildungen¹⁹ notwendig. In Österreich sind auf diesem Gebiet immer noch Defizite festzustellen. Berücksichtigen muss man außerdem die Gegebenheit, dass Unterrichtende neben der Funktion des Vermittlers der Sprache auch eine Schlüsselrolle im Integrationsprozess einnehmen. Vor allem in der Erwachsenenbildung, müssen Lehrende sozialpädagogische Aufgaben übernehmen. Umstände der Migration, Flucht, Diskriminierung, Aufenthaltsunsicherheit etc. rufen oft schwierige psychosoziale Situationen der Teilnehmer hervor. Das erfordert eine Neugestaltung der Ausbildung bzw. eine Umstrukturierung und geänderte Schwerpunktsetzung der Ausbildungsinhalte der Pädagogen (Plutzar und Kerschhofer-Puhalo 2009, 18).

¹⁸ www.peregrina.at [20.04.2010]

¹⁹ Unter dem Begriff Fortbildung wird nur eine Einzelehrveranstaltung verstanden, unter einer Weiterbildung wird jedoch ein lehrgangsartiges Angebot, das aus mehreren Lehrveranstaltungen besteht, verstanden. Beide Bereiche werden in dieser Arbeit unter der Bezeichnung „Weiterbildung“ zusammengefasst.

7.1 Ausbildungsmaßnahmen für Kindergartenpädagoginnen

In den letzten Jahren sind vor allem Bemühungen in Richtung „Interkulturelle Erziehung“ in den Lehrplänen für Kindergartenpädagogen festzustellen. Die Disziplin der muttersprachlichen Erziehung und auch des „Deutsch als Zweitsprache“ bleibt aber weiterhin eher unangetastet.

Vor allem der Bereich der muttersprachlichen Betreuung in der Elementarerziehung gehört grundsätzlich überarbeitet. Sabine Buttaroni stellt für eine funktionierende muttersprachliche Betreuung folgende Forderungen (Buttaroni 2003, 98):

- Durchaus wünschenswert wäre es die Minderheitensprache der Kinder anzubieten, natürlich nur wenn es sich um Sprachen mehrerer Kinder handelt.
- Damit eine Sprachförderung bereits im Kindergarten positive Schritte machen kann, ist eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulbehörden, Bildungsinstitutionen und Vereinen äußerst wichtig. Um diese Forderung zu erleichtern, wäre es sinnvoll Aus- und Weiterbildungen nicht getrennt nach Schultypen durchzuführen.
- Durch Zusatzqualifikationen an Pädagogischen Akademien und Universitäten soll den muttersprachlichen Lehrern mehr Anerkennung zuteil werden.
- Es ist erstrebenswert die muttersprachlichen Erzieher mit den deutschsprachigen Kindergartenpädagogen gleich zu stellen und diese nicht nur als Hilfspädagogen anzusehen.
- Weiters sollen Kindergartenpädagogen, um die Mehrsprachigkeit der Kinder zu unterstützen, verpflichtend Lehrveranstaltungen in folgenden Bereichen besuchen:
 - a) Grundlagen der Sprachwissenschaft
 - b) Spracherwerb (L1, L2, Fremdsprache)
 - c) Didaktik der Zweitsprache
 - d) Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen
- Um muttersprachliche Betreuung (in erster Linie für Türkisch und BKS) gewährleisten zu können, ist die Erstellung von Materialien, Lernzielen und Gestaltungskriterien notwendig.

Diese Forderungen richten sich nicht nur an die Erzieher der Kindergärten, sondern sind generell für einen funktionierenden muttersprachlichen Unterricht wichtig, ob in Schule oder Kindergarten.

Die Schwierigkeiten der Ausbildung für muttersprachliche Lehrer liegen aber vor allem an den Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten, da es kaum adäquate Ausbildungen gibt.

In Österreich gibt es z.B. auf keiner Hochschule ein entsprechendes Lehramtstudium für Türkisch. An den Pädagogischen Akademien sind zwar in neuen Lehrplänen die Fremdsprachen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch vorgesehen, jedoch ohne entsprechenden Studienplan (de Cillia, 2003, 141). Während im Bereich des „Interkulturellen Lernens“ und „Deutsch als Zweitsprache“ neue Ideen entwickelt und auch verwirklicht wurden, sind Defizite vor allem in der Ausbildung für den muttersprachlichen Unterricht weiterhin gegeben. Es gibt kein einheitliches Programm, das an allen Pädagogischen Hochschulen in Österreich angewendet wird. Dementsprechend unterscheiden sich die Ausbildungen der Lehrenden. Trotz des vermehrten Angebotes, werden Schwerpunkte für „Deutsch als Zweitsprache“ und „Interkulturelles Lernen“ meist nur als freiwilliges Zusatzmodul angeboten. Meistens können diese Zusatzqualifikationen parallel zum Regelunterricht bzw. nach Beenden des Studiums besucht werden. Sinnvoller wäre es, diese Lehrveranstaltungen als Pflichtfächer in den Studienplan einzubauen. Noch vor kurzem war die Pädagogische Akademie in Wien die einzige Hochschule, die „Interkulturelles Lernen“ und „Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache“ als verpflichtende Lehrveranstaltungen eingeführt hat (de Cillia, Sprach- und bildungspolitische Rahmenbedingen 2003, ebd.).

7.2 Studienlehrgang DaF/DaZ

In Wien wurde im Jahr 2003 der Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache eingeführt.

Im Rahmen des Lehramtstudiums der Germanistik wird derzeit nur in Wien eine verpflichtende Übung „Deutsch als Fremdsprache/ Deutsch als Zweitsprache“ angeboten. Als unverbindliches Angebot kann ein Studienschwerpunkt im Ausmaß von 16 Semesterstunden besucht werden. Zusätzlich gibt es ein Modul mit freien Wahlfächer im Ausmaß von 24 Semesterstunden, womit eine „DaF Bestätigung“ erlangt wird (Plutzar 2009, 122). Seit 2009 besteht die Möglichkeit „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ als Masterstudienlehrgang zu absolvieren. Die Ausbildung dauert 4 Semester und umfasst 120 EC Punkte.

Die Universität in Graz bietet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bereits seit 1990 an und ist somit Vorreiter in Österreich. Anders als in den anderen Bundesländern, kostet der

Studienschwerpunkt € 2.900,-- und schließt mit dem Titel „Akademischer Experte/ Akademische Expertin für Deutsch als Fremdsprache“ ab. Die Dauer der Zusatzausbildung umfasst 2 Semester und beinhaltet 60 EC Punkte (Plutzar 2009, 124). Auch an den Universitäten in Innsbruck und Klagenfurt kann das Fach „Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache“ meist im Rahmen von Wahlfächern absolviert werden.

Auffällig ist, dass an allen Universitäten das Gebiet der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Kontext von Migration und Integration kaum behandelt wird. Die Bundesländer Wien und Innsbruck versuchen jenen Bereichen mehr Augenmerk zu widmen, die auf die Arbeit (vor allem mit Erwachsenen) vorbereiten.

Neben einer Umstrukturierung der Lehrpläne für die Aus- und Fortbildung der Pädagogen, sind auch strukturelle Veränderungen erforderlich. Verena Plutzar und Nadja Kerschhofer- Puhalo schlagen z.B. vor, Sozialarbeiter und Kulturvermittler an Kindertagesstätten, Schuleinrichtungen und Erwachsenenbildungstätten einzusetzen, um Lehrende zu entlasten (Plutzar und Kerschhofer-Puhalo, 2009, 19). Weiters fordern beide Linguistinnen, vermehrt zweisprachige bzw. mehrsprachige Personen mit pädagogischer Ausbildung in Bildungsstätten einzusetzen.

8 Exkurs: Zur Situation der Sprachförderungen der L1 und L2 an Kärntens Bildungsinstitutionen

Im zweiten Teil meiner Diplomarbeit habe ich mich um Förderungsprojekte und Konzepte im Raum Kärnten umgesehen. Bereits im Laufe meiner Suche nach Methoden und Programmen zur Sprachförderung, erwiesen sich die erprobten Konzepte in diesem Bundesland als recht überschaubar. Das rührt natürlich auch daher, dass in Kärnten der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund (9,8%) im Vergleich zu Wien (35,8%) relativ gering ist.²⁰ Dessen ungeachtet nimmt in Kärnten besonders die Gruppe der aus dem ehemaligen Jugoslawien Kommenden den größten Teil ein, wogegen anders als in Wien der Anteil der Türkern verschwindend klein ist. Während es in Wien auf dem Gebiet der Sprachförderung schon einige Untersuchungen gibt, ist in Kärnten dieses Thema weitgehend unbehandelt, was die Arbeit für mich um so interessanter machte.

Zu Beginn meiner Suche nach Programmen und Konzepten im Bereich der Sprachförderungen vor allem im Bereich für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch an Kärntens Bildungsinstitutionen, wandte ich mich an zahlreiche Personen die im mit Kindern außerhalb oder in der Schule arbeiteten. Vor allem durch zahlreiche Gespräche mit den Lehrerinnen erfuhr ich Informatives bezüglich der Muttersprachen- sowie auch der Deutschförderung. Um mir ein Bild zu den einzelnen Projekte und Sprachförderungen zu machen, nutzte ich die Möglichkeit an drei Schulen den Unterricht zu besuchen. Durch die durchaus gute Kooperation mit den einzelnen Direktorinnen, Lehrerinnen insbesondere aber den Schülern wurde mir ein Einblick in die gegenwärtige Situation vermittelt. Selbstverständlich übten einige Personen auch Kritik bzw. Anregungen aus. Enttäuschend war für mich der Umstand, von öffentlicher Seite kaum Hilfestellung zu erhalten. Unterhaltungen mit den Direktorinnen und den Lehrerinnen waren ausschlaggebend um Einzelheiten über die Sprachförderungsprogramme zu erfahren. In Gesprächen gaben mir diese vor allem wertvolle Informationen im Bezug auf die Schule und natürlich auch über die Schüler.

Zusätzlich befragte ich Eltern zu den Sprachförderungen ihrer Kinder mittels eines Fragebogens, der den Schülern mit nach Hause gegeben wurde. Der Fragebogen lieferte

²⁰http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html [22.06.2010]

mir Informationen darüber, wie die Eltern über die Sprachförderungen der Kinder denken, ob sie etwas ändern würden, ob sie bezüglich der Sprachförderungskonzepte genügend informiert sind etc. Zu Beginn dachte ich, die Kinder zu befragen, da aber einige dieser Kinder noch die erste Klasse der Volksschule besuchen, hatte ich Bedenken hinreichende Auskünfte zu erhalten.

Kärntenweit gibt es im Schuljahr 2007/2008 insgesamt 31 Schulen an denen muttersprachlicher Unterricht angeboten wird (Kapitel 8.2). Neben den Sprachförderungsprogrammen in der Zweitsprache gibt es im Bereich der Muttersprachenförderung für BKS nur zwei Kindergärten, eine größere Anzahl von Volksschulen, einige wenige Hauptschulen, zwei Sonderschulen und eine Polytechnischen Schule. Im Bereich der allgemein höheren Schulen gibt es keine entsprechenden Förderungen für die Sprachen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch.

Erste Anlaufstelle war mir der Landesschulrat. Auf die Frage ob in Kärnten auch die Nachfrage nach einer Muttersprachenförderung in anderen Sprachen (außer in BKS) geben sei, antwortete mir, Sabine Sandrieser, Landesinspektorin für das zweisprachige Pflichtwesen in Kärnten, dass es zwar genügend Anmeldungen für andere Sprachen (Albanisch) gäbe, jedoch keine finanziellen Ressourcen vorhanden seien.

Im Bereich der Elementarerziehung war es besonders schwer Informationen zu erlangen. Im Rahmen der Muttersprachenförderung gibt es kaum Dokumentationsmaterial, keine Liste jener Kindergärten mit muttersprachlicher Betreuung und nur durch Zufall und langwierigen Recherchen mit etlichen Telefongesprächen gelang es mir Informationen über ein Integrations-Projekt in zwei Kindergärten herauszufinden (Kapitel 8.2.2).

8.1 Förderungen in der Elementarerziehung- DaF/DaZ

Seit Herbst 2008 wurde in Kärnten für alle Fünfjährigen ein verpflichtendes Kindergartenjahr eingeführt. Alle Kinder (mit wenigen Ausnahmen) müssen vor dem Eintritt in das Schulsystem einen Kindergarten besuchen. In diesem Jahr wird auch eine Sprachstandserhebung durchgeführt, um den Sprachstand der Kinder zu prüfen. Diese Sprachstandserhebung wird auch bei Kindern, welche keinen Kindergarten besuchen, durchgeführt. Falls Sprachdefizite der Kinder festgestellt werden, erhalten diese Kinder gezielte Sprachförderungen durch gezielte Kindergartenpädagogen. Den Erziehungsberechtigten wird empfohlen diese Sprachförderungen anzunehmen, sie sind

dazu aber keineswegs verpflichtet. Die Sprachstandserhebungen im Schuljahr 2007/08 zeigen, dass 84% der Kinder keine Sprachförderung benötigen, während 16% keine altersadäquaten Kompetenzen aufweisen. Davon brauchen wiederum 90% der Kinder mit Deutsch als Erstsprache keine Sprachförderung. Bei den Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch würden allerdings 58% der Kinder eine Sprachförderung benötigen (Breit (Hrsg.) 2009, 31).

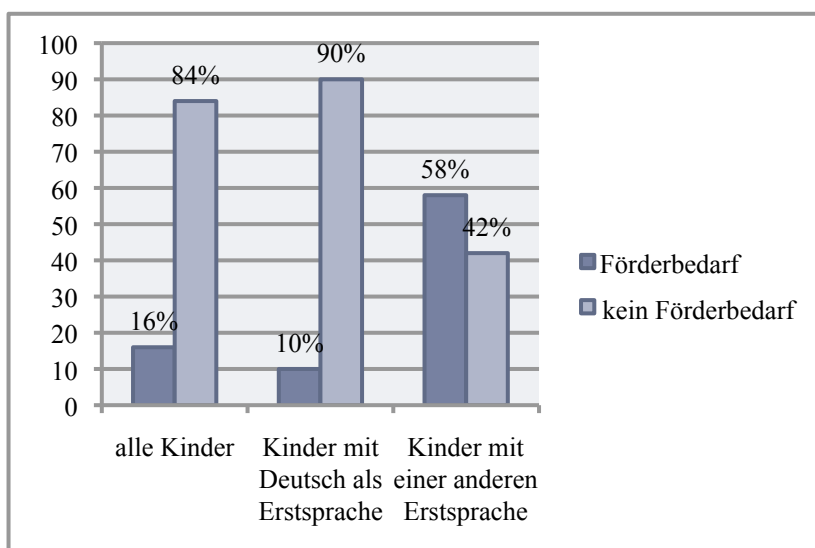


Abbildung 6: Förderbedarf der internen Kinder in Kärnten

8.1.1 Programm „Sprachticket“

In Kärnten wurden im Kindergartenjahr 2007/2008 im Rahmen des Projekts „Frühe Sprachenförderung“ insgesamt 584 „Sprachtickets“ ausgegeben. Diese Sprachtickets bekommen Kinder bei denen bei der Sprachstandserhebung fehlende Sprachkompetenzen der deutschen Sprache festgestellt wurden. Von den 584 Sprachtickets wurden 428 eingelöst. Diese Kinder werden integrativ in den jeweiligen Gruppen gefördert. Sind in einer Kindergartengruppe mehr als drei Kinder mit einem Sprachticket, kann eine weitere Pädagogin beansprucht werden. Falls mehr als vier Kinder ein Sprachdefizit aufweisen, so kann beim Amt der Kärntner Landesregierung eine zusätzliche Fachkraft angefordert werden.²¹

Aufgabe der Erzieher ist es, den Kindern didaktische und methodische Konzepte zu vermitteln. Viele der Pädagogen besuchten ein Fortbildungsseminar mit dem Schwerpunkt der Sprachförderung.

²¹ <http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/praxisbeispiele.pdf> [12.05.2010]

Als zusätzliche Kindergartenpädagogen werden vor allem Sonderpädagogen eingestellt. Ein Grund dafür ist, dass die Kinder unterschiedliche Anforderungen haben z.B. Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oder Kinder mit fehlendem Sprachverständnis. Durch die Qualifikation, welche die Sonderpädagogen mit sich bringen, können sie Sprachverständnis- und Sprachfähigkeitsprobleme weitergehend beheben. Im Fall dass zu wenig Sonderpädagogen zur Verfügung stehen, werden Pädagogen welche die Pädagogische Hochschule mit dem Fortbildungszweig „Frühe Sprachförderung“ abgeschlossen haben, eingesetzt.

In diesem Programm sind zwei Vorgangsweisen geplant:

- Integrative Sprachförderung in der jeweiligen Gruppe durch den Kindergartenpädagogen
- Integrativ in der Gruppe durch einen zusätzlichen Pädagogen.²¹

8.1.2 Ein Beispiel wie DaF/ DaZ Unterricht funktionieren kann

In Klagenfurt weist der Stadtteil St. Ruprecht einen hohen Migrantenanteil auf. Das merkt man vor allem in den Bildungsinstitutionen. Die Volksschule St. Ruprecht besuchen 150 Kinder aus insgesamt 22 Nationen. Selbstverständlich ist auch hier die Gruppe der Kinder mit Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als Erstsprache am größten, gegen alle Erwartung ist aber auch der Anteil der Kinder mit arabischer L1 sehr hoch.

Aufgrund der nationalen Vielfalt in den Klassenräumen der Volksschule St. Ruprecht, wurde ich eingeladen dem integrativen Unterricht (erste Stunde Deutsch, zweite Stunde Mathematik) zu folgen. Zusätzlich zur Klassenlehrerin kam eine weitere Lehrerin in die Klasse, die sich aber zum Unterschied zur Klassenlehrerin nur mit einigen Schülern beschäftigte. Die Integrativlehrerin nahm drei Kinder aus der Klasse heraus, drei Geschwister aus Somalia ohne die geringsten Deutschkenntnisse. Der Junge wurde in die erste Klasse eingestuft, die zwei Mädchen in die dritte und in die vierte Klasse. Trotzdem werden sie einige Male in der Woche aus ihren Regelklassen herausgenommen und in einer Klasse diesmal in der ersten Klasse unterrichtet. Dadurch kann sich die Integrativlehrerin mit allen dreien gleichzeitig beschäftigen.

In der ersten Stunde wurde eine Bildgeschichte besprochen, die auch in der Regelklasse durchgenommen wurde. Die drei Kinder ohne Deutschkenntnissen wurden aus dem Unterricht herausgenommen und besprachen mit der Integrativ Lehrerinnen die Bildgeschichte und lernten die Wörter. Diese Intensivförderung dauerte in etwa 10-15 Minuten. Die Begleitlehrerin machte mich darauf aufmerksam, dass es ihr ein Anliegen

sei, vieles mit alltäglichen Situationen zu verbinden, so gehe sie mit den Kindern einkaufen, um ihnen die Wörter für Lebensmittel beizubringen.

In der dritten Stunde besuchte ich mit der Begleitlehrerin eine dritte Klasse. Fünf Kinder (je ein Mädchen aus Albanien, Bosnien und Georgien sowie zwei Mädchen aus Ägypten) wurden aus dem Deutschunterricht herausgenommen und besprachen gemeinsam mit der Integrativlehrerin das bereits in der Stunde zuvor gelernte. Wir trafen uns im Konferenzzimmer, da es keinen eigenen Raum für den DaZ Unterricht gibt. Die Begleitlehrerin wies mich jedoch darauf hin, dass sie einen solchen Raum abgelehnt hätte, um nicht die Situation einer zusätzlichen Segmentierung hervorzurufen.

Dieser Vormittag war für mich nicht nur hinsichtlich meiner Diplomarbeit informativ, sondern vor allem eine Bereicherung. Das Miteinander in der Vielfalt der Kulturen ergibt eine durchaus spannende, liebe- und vor allem respektvolle Atmosphäre.

8.2 Förderungen in Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch

Besonders wichtig war es für mich die Situation der Sprachförderungen für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch zu beobachten. Deshalb nimmt dieser Teil auch einen größeren Teil ein als die Förderungen für den DaZ/DaF Bereich.

Im Bereich der Kindergärten mit Bosnisch/Kroatisch/Serbisch-Betreuung gibt es in Klagenfurt nur zwei Kindergärten die ein solches Angebot führen. Für dieses Projekt hat sich vor allem der Verein „Projektgruppe Frauen“ stark gemacht, deshalb soll im folgenden Absatz kurz erklärt werden, womit sich diese Bildungseinrichtung auseinandersetzt.

8.2.1 „Projektgruppe Frauen“ – Bildungseinrichtung. Kommunikationszentrum für Frauen

Wie erwartet ist die Dichte an Anlaufstellen für Migranten in Kärnten dünn gesät. Trotzdem besteht seit immerhin 26 Jahren der Verein „Projektgruppe Frauen“. Das Angebot reicht von Sprachkursen bis zu Veranstaltungen jeglicher Art. Ziel bzw. Themenschwerpunkt dieses Vereins ist es, vor allem Frauen und ihre Angehörigen verschiedener Schichten und Länder zusammen zu führen um vorhandene Schranken bzw. Ängste zu überwinden. Damit möchte man auch die Frau in der Gesellschaft stärken. Derzeit sieht der Verein seine Hauptaufgabe (80%) darin, Frauen und ihren Familien mit Migrationshintergrund bei Fragen bezüglich der Integration zu helfen und zu unterstützen. Dafür wurde ein Infopool eingerichtet, der sich explizit mit der Unterstützung der Frauen

mit Migrationshintergrund auseinandersetzt. Jeden Mittwoch von 9:00- 12:00 erhalten Frauen und ihre Familien Antworten und Informationen zu einschlägigen Fragen. Ein Großteil der Arbeit bilden Sprachkurse, hierbei jedoch nicht nur Deutschkurse, sondern auch Kurse für österreichische Frauen in den jeweiligen Erstsprachen der Migrantinnen. So werden zum Beispiel Sprachkurse für Albanisch angeboten.

Durch die Streichung von finanziellen Zuwendungen der öffentlichen Hand ist die Projektgruppe Frauen vor allem auf ehrenamtliche Mitarbeit angewiesen.²²

8.2.2 Integrationsprojekt St. Ruprecht/Annabichl

Seit September 2007 ist der Verein „Projektgruppe Frauen“ und die Landeshauptstadt Klagenfurt am Wörthersee, Abteilung Kindergärten und Horte, Träger des „Integrationsprojektes St. Ruprecht/Annabichl“.

Das Projekt setzt sich in erster Linie aus zwei kleineren Projekten zusammen (Projektgruppe Frauen, 2007/08, 3ff):

- Deutschkurse für Eltern: In Zusammenarbeit mit zwei Kindergärten und einem Hort werden kostenlose Deutschkurse für die Eltern mit Migrationshintergrund ermöglicht. Während dieser Zeit erhalten die Kinder eine muttersprachliche Betreuung.
- Integrative muttersprachliche Betreuung: Der überproportionale Anteil der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, verlangt neue Ansätze. Darum wird eine muttersprachliche Betreuung in zwei Kindergärten und einem Hort, für Kinder mit einer anderen Erstsprache, eingerichtet.

Da der Migrantenanteil im Stadtteil St. Ruprecht besonders hoch ist, mit einem überraschend hohen Anteil an arabischen Familien, wurde genau dort ein Kindergarten und ein Hort für dieses Pilotprojekt gewählt. Weiters wurde im Kindergarten Regenbogenhaus- Morogasse in Annabichl dieses Projekt umgesetzt.

8.2.2.1 Ziel des Projektes:

- Muttersprachenförderung der Kinder, als Voraussetzung für den Erwerb der Zweitsprache durch Einsatz von muttersprachlichen Betreuerinnen.
- Durch die muttersprachliche Betreuung im Kindergarten sollen die restlichen Kinder auf eine multikulturelle Gesellschaft vorbereitet werden.

²² www.projektgruppe-frauen.at [03.05.2010]

- Erleichterung des Kindergartenalltages für Kinder und Pädagogen team durch die Unterstützung von interkulturellen pädagogischen Mitarbeitern.
- Förderung der Integration durch Deutschkurse für die Eltern der Kinder.
- Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Bildungsinstitution.

8.2.2.2 Integrative muttersprachliche Betreuung

Mehrsprachige Pädagogen, nicht solche mit Deutsch als Erstsprache, werden zur Unterstützung in den Kindergartenalltag und im Hort integrativ mit dem restlichen Pädagogen team eingesetzt (Projektgruppe Frauen, 2007/08, 5f). Damit möchte man vor allem den Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch beim Überwinden von Sprachunsicherheiten zur Seite stehen. Andererseits sollen die anderen Kindergartenkinder durch eine weitere Sprache im Kindergartenalltag hinsichtlich einer offenen Haltung gegenüber einer Multikulturalität profitieren. Bei der Betreuung der Kinder achtet man darauf, bei der integrativen Betreuung nicht zu segmentieren, das heißt alle Kinder dürfen sich der Gruppe in der die muttersprachliche Betreuerin arbeitet anschließen. So kommt es, dass Kinder mit Deutsch als L1 Albanisch zählen können oder einen Reim auf Bosnisch lernen.

Zurzeit arbeiten drei Pädagoginnen im Bereich der integrativen muttersprachlichen Betreuung. Davon haben zwei Betreuerinnen Bosnisch als Erstsprache und eine Albanisch. Durch die große Anzahl der Kinder mit Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als Erstsprache ist daher eine Betreuung vor allem in diesen Sprachen erforderlich und auch gegeben.

Weiters wurde im Rahmen des Integrationsprojektes St. Ruprecht/ Annabichl von der Projektgruppe Frauen mehrsprachiges Informationsmaterial ausgearbeitet. Es ist möglich diese Informationen in Form einer Mappe und einer CD in folgenden Sprachen zu beziehen: Englisch, Russisch, Arabisch, Kroatisch und Albanisch (Projektgruppe Frauen, 2007/08, 6).

Zusätzlich werden an Elternabenden auf Honorarbasis sprachkundige Personen eingesetzt um den Eltern zu dolmetschen. Im Schuljahr 2008/09 waren vor allem Übersetzer für Tschetschenisch und Arabisch tätig.

Bedauerlicher Weise hat dieses durchaus vielversprechende Projekt nicht die Unterstützung die es notwendig hätte. Durch die niedrige Subventionierung ist eine Förderung in der Muttersprache zurzeit nur für wenige Sprachen gegeben, obwohl die Nachfrage für muttersprachliche Betreuerinnen, vor allem im Kindergarten enorm ist.

Zudem wird das Bestreben der frühkindlichen Sprachförderung von nicht allen Kindergärten gleich positiv gesehen. So wurde zum Beispiel diese Form der Muttersprachenförderung von einem Kindergarten nur ein Jahr durchgeführt.

8.2.2.3 Deutschkurse für Eltern

Der Standort St. Ruprecht, ein Stadtteil im Süden von Klagenfurt, hat im zweiten Jahr auch zwei Deutschkurse für Eltern angeboten. Vor allem Frauen aus diesem Stadtteil besuchten diese Deutschkurse, die von Oktober 2007 bis Juni 2008 stattgefunden haben.

Der Vormittagskurs war Teilnehmerinnen vorbehalten, die keine oder sehr geringe Deutschkenntnisse vorweisen konnten. Durchschnittlich besuchten regelmäßig zwölf Personen, vorwiegend Frauen, diesen Deutschkurs.

Am Fortgeschrittenenkurs, der als Nachmittagskurs geführt wurde, beteiligten sich im Schnitt acht Frauen. Die Obfrau des Vereins Mag. Maria Cervenka verneinte zwar meine Annahme, die Deutschkurse seien nur für Frauen, teilte mir jedoch mit, dass die wenigen Männer, die zum Kurs kommen, diesen oft bereits nach wenigen Wochen verlassen. Das hat sich auch im darauffolgenden Kursjahr 2008/09 nicht verändert. Und dies obwohl der gesamte Deutschkurs kostenlos ist, und für die Auflagen des Visums angerechnet werden kann. Für die Auflagen der Integrationsvereinbarung gilt dieser kostenlose Deutschkurs allerdings nicht, die Projektgruppe Frauen bietet jedoch auch Kurse an, die dieser Vereinbarung genügen. Die Deutschkurse werden in den Räumen des Hortes bzw. der Kindergärten abgehalten, wodurch die Eltern einen Einblick in den Alltag ihrer Kinder bekommen. Während des Deutschkurses können die Kinder eine kostenlose muttersprachliche Betreuung in Anspruch nehmen.²³

8.3 Muttersprachlicher Unterricht an Volksschulen

Das Referat für Migration und Schule des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur veröffentlichte eine Statistik im Bereich des muttersprachlichen Unterrichts vom Schuljahr 1998/99 bis 2007/08. Diese Auswertung (Abbildung 7) zeigt uns, dass die Zahl der an Kärntner Schulen zum muttersprachlichen Unterricht angemeldeten Kinder nicht konstant ist. Nachdem es im Schuljahr 2003/04 die meisten Anmeldungen zum muttersprachlichen Unterricht gegeben hatte, reduzierte sich nur ein Jahr danach die Zahl der Schüler für den Bosnisch/Kroatisch/Serbisch Unterricht beinahe auf die Hälfte. Die

²³ <http://www.projektgruppe-frauen.at/> [13.05.2010]

wenigsten Anmeldungen für den muttersprachlichen Unterricht gab es im Schuljahr 2005/06, wobei ich mir die Vermutung erlaube, dass es durchaus mehr Anmeldungen für den muttersprachlichen Unterricht (in Kärnten gibt es nur die Möglichkeit sich für den BKS Unterricht anzumelden) geben würde, wenn ein breiteres Angebot mit den entsprechenden finanziellen Absicherungen gegeben wäre.

	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08
Burgenland	134	130	139	125	78	71	89	73	133	126
Kärnten	404	459	446	427	522	619	339	328	343	381
Niederösterreich	2.122	1.926	2.148	1.954	2.092	2.066	1.688	1.959	1.895	1.865
Oberösterreich	3.655	4.154	4.042	3.899	4.086	4.044	3.921	4.133	4.106	3.832
Salzburg	1.733	1.731	1.892	1.775	1.767	1.585	1.785	1.779	1.845	1.991
Steiermark	948	1.075	1.217	1.385	1.442	1.607	1.683	1.847	2.038	2.023
Tirol	824	1.007	908	948	1.031	1.112	1.058	1.217	1.212	1.226
Vorarlberg	1.796	1.942	1.826	1.887	1.948	1.985	1.920	1.937	1.978	2.023
Wien	10.858	11.584	11.467	12.112	13.540	13.925	13.725	12.746	13.639	14.186
Österreich	22.474	24.008	24.085	24.512	26.506	27.014	26.208	26.019	27.189	27.653

Abbildung 7: Schüler mit muttersprachlichem Unterricht nach Bundesländern in absoluten Zahlen²⁴

Im Schuljahr 2008/09 gab es an folgenden Kärntner Schulen, insgesamt waren es 31, einen muttersprachlichen Unterricht.²⁵:

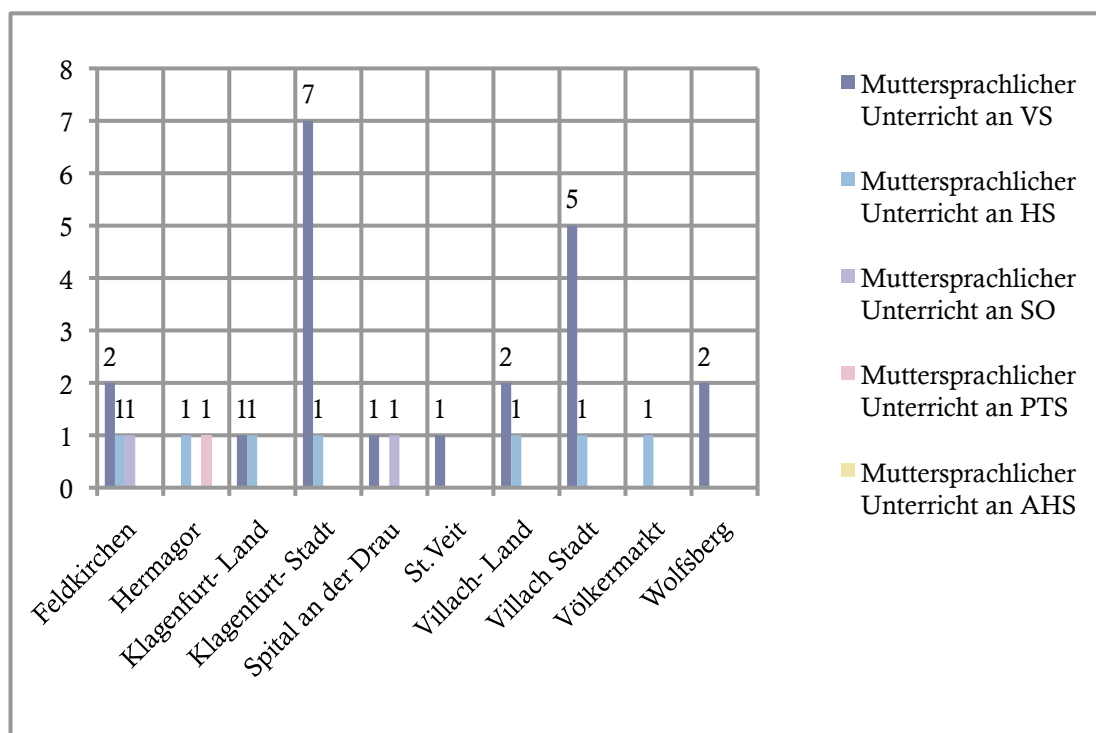


Abbildung 8: Schulen mit muttersprachlichem Unterricht nach Gemeinden

²⁴ <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18915/zehnjahresbericht.pdf> [18.05.2010]

²⁵ <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14006/schulenmuttert0809.pdf> [12.05.2010]

8.4 Beobachtungen des Muttersprachlichen Unterrichts für BKS

Durch die Möglichkeit, in drei verschiedenen Schulen in Klagenfurt den muttersprachlichen Unterricht zu besuchen, wurden mir Einblicke in verschiedene Unterrichtsmodelle (Teamform und Kursform), Lehrstoffe sowie in den allgemeinen Schulalltag ermöglicht. Besonders wichtig war es für mich, eine beobachtende Rolle zu spielen, um die Kinder im Unterricht nicht zu stören oder zu irritieren. Alle Kinder wurden vor meinem Besuch darüber informiert, dass ich komme. Zusätzliche habe ich mich, um Schwellen abzubauen, kurz vorgestellt. In einer Schule wurde mir ein Blick in die integrative Unterrichtsmethode gewährt. Darüber hinaus konnte ich zwei Kurseinheiten an zwei verschiedenen Schulen mitverfolgen sowie eine Unterrichtsstunde, die als Pflichtfach geführt wird, sich aber nicht grundlegend vom BKS Unterricht als Nachmittagsunterricht unterscheidet.

8.4.1 VS 8- Dr. Karl Renner Schule

Die erste Schule die ich besuchte, war die Dr. Karl Renner Schule oder auch VS 8. Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur hat eine Liste der Schulen angefertigt, die muttersprachlichen Unterricht anbieten. So wurde ich auf die VS 8, die Dr. Karl Renner Schule aufmerksam.²⁶ Die Kooperation mit dieser Schule war äußerst zufriedenstellend. Um einen Einblick in die Unterrichtsformen zu bekommen, durfte ich am integrativen Unterricht der ersten Klasse sowie am Nachmittagsunterricht des muttersprachlichen Unterrichts teilnehmen. Weder die Lehrerinnen des Teamteaching (auch Team-Teaching) noch die Kinder ließen sich durch meine Anwesenheit aus der Ruhe bringen. Durch den Besuch des integrativen Unterrichts, konnte ich mir ein gutes Bild des Teamteaching machen, da ich diese Unterrichtsform bislang nur theoretisch kannte. Ich durfte in der letzten Reihe neben einem Schüler mit Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als Erstsprache Platz nehmen.

Die gesamte Klasse lernte gerade die Lautverbindungen ei, au, ch. Für die Kinder mit bosnisch/kroatisch/serbischer Erstsprache war diese Übung nicht ganz einfach da es keine vergleichbaren Lautverbindungen in ihrer Erstsprache gibt. Nachdem das Thema gemeinsam besprochen wurde, teilten sich die Kinder in zwei Gruppen: Kinder mit Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als Erstsprache und Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Die

²⁶ <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14006/schulenmuttunt0809.pdf> [15.05.2010]

Muttersprachen-Lehrerin besprach das Thema noch einmal mit den Kindern, jetzt aber in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch. Die Kinder zählten die Regeln der gängigen und zulässigen Lautverbindungen in ihrer L1 auf. Falls den Kindern die bosnisch/kroatisch/serbische Entsprechung nicht einfiel, verwendeten sie ein Deutsches Synonym. „Onda je vidljela Eidechse“. Die Lehrerin machte die Kinder aufmerksam, wie die Bezeichnung der Eidechse in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch lautet.

Am Schluss wurde das Thema wieder gemeinsam in der ganzen Klasse besprochen. Die Kinder wurden der Reihe nach aufgefordert Wörter mit den Lautverbindungen an die Tafel zu schreiben. Kindern mit einer anderen Erstsprache fiel diese Aufgabe sichtlich schwer, da sie diese Lautverbindungen aus der L1 nicht kennen. Zudem fiel bei diesen Kindern ein Problem mit der Groß- und Kleinschreibung auf, zumal im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen nur Eigennamen, Wörter am Satzanfang und Wörter bei Höflichkeitsformen (Titel, Anrede etc.) mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben werden, während alle anderen Wörter mit Kleinbuchstaben beginnen.

In der 6. Schulstunde besuchte ich den muttersprachlichen Unterricht als Nachmittagsunterricht. Ich hatte das Gefühl, dass sich die Kinder auf diesen Unterricht freuten. Es wurden Kinder der 2. und 4. Klasse gemeinsam unterrichtet, jedoch bekamen sie unterschiedliche Aufgaben. Die eine Gruppe lernte Nomen. Bei der Frage was „Miroslav“ für ein Nomen ist, taten sich die Kinder sichtlich schwer. Die Kinder kennen die Namen nicht mehr, da sie mit diesen Namen nicht mehr allzu viel Kontakt haben. Während des Unterrichts verwendeten die Kinder häufig die deutsche Sprache und die Lehrerin musste die Kinder ständig ermahnen in der Erstsprache zu sprechen.

8.4.2 VS 11- St. Ruprecht

Neben der Sprachförderung für die Deutschkompetenz, findet an dieser Volksschule auch ein Muttersprachen Förderung in BKS statt. Die Muttersprachenlehrerin, die nebenbei an fünf Schulen unterrichtet, ermöglichte mir den Besuch des Unterrichts, der an dieser Volksschule nur nachmittags stattfindet. Vor dem Unterricht, erklärte mir die Lehrerin, dass die Zahlen der Anmeldungen rückläufig seien, da die Eltern keine Notwendigkeit sähen, die Kinder am muttersprachlichen Unterricht teilhaben zu lassen. Sie wies darauf hin, dass sehr viel in Richtung Elternarbeit unternommen werden und man den Eltern erklären müsste, welche Chance für die Kinder durch dieses „vom Staat finanziertes Angebot“ besteht. Während meines Besuchs des muttersprachlichen Unterrichts, kam eine Mutter mit ihrer älteren Tochter in die Klasse um sich den Unterricht anzusehen. Das ist in

dieser Volksschule ohne weiters möglich. die Klassentüren stehen offen, um jedem den Zutritt in die Klasse zum Unterricht zu ermöglichen. Wie auch in anderen Volksschulen die ich besuchte, wies die Lehrerin die Schüler auf die Unterschiede der bosnischen, kroatischen oder serbischen Sprache hin. Sie erklärte mir gegenüber, dass diese Unterscheidung den Eltern immer wichtiger werde und sie diesen Aspekt verstärkt beachten müsse.

Auffällig ist zwar, dass alle Eltern beteuern mit ihren Kindern Bosnisch/Kroatisch/Serbisch zu sprechen, jedoch die Kinder in der Lexik durchaus große Lücken aufweisen. Auf die Frage, welche Schwerpunkte Frau P. in ihrer Unterrichtseinheit setzt antwortete sie mir, dass sie versuche die Grammatik mit Literatur zu verbinden. Das hat zum einem den Grund, dass Frau P. in Bosnien Literatur und damals noch Serbokroatisch studiert hat, zum anderem wolle sie, dass die Kinder wieder mehr lesen. Sie meinte, dass dies ein großes Problem sei. Die Kinder könnten in der zweiten Klasse nicht ohne Unterbrechungen lesen. Von dieser Schwierigkeit der Schüler konnte ich mich in der Unterrichtseinheit die besucht habe, selbst überzeugen.

Der muttersprachliche Unterricht richtet sich also keineswegs nur auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder, sondern berücksichtigt auch deren kulturellen Hintergrund und erfordert viel Fingerspitzengefühl und Ausdauer. Die Arbeit mit den Kindern ist keineswegs einfach, jedes Kind hat andere Sprachkenntnisse und bedarf dadurch spezifische Fördermaßnahmen.

8.4.3 BKS als Pflichtfach an der NMS 6 St. Peter

An der Neuen Mittel Schule 6 St.Peter im Klagenfurt wird seit dem Schuljahr 2009/10 Bosnisch/Kroatisch/Serbisch neben dem muttersprachlichem Unterricht als unverbindliche Übung auch als Wahlpflichtfach angeboten. Das Projekt wird in der ersten Klasse erprobt. Ermöglicht wurde dieses Projekt durch das Engagement der Direktorin und der zuständigen Lehrerinnen. Derzeit wird das Projekt in einer ersten Klasse, der Sprachenklasse, ausgeübt. Die Kinder dieser Klasse haben die Möglichkeit entweder BKS oder Slowenisch als Wahlpflichtfach zu besuchen. 10 Kinder haben sich zum verpflichtendem Fach Bosnisch/Kroatisch/Serbisch angemeldet. In drei Stunden wöchentlich teilen sich die Kinder in zwei Gruppen. Und zwar in eine Gruppe mit den zum vertiefendem Slowenischunterricht angemeldeten Kinder und in eine Gruppe mit jenen Schülern, die BKS als Pflichtfach gewählt haben. Die Kinder mit Slowenischunterricht wechseln die Klasse während die Kinder für BKS in der Klasse

bleiben. Zusätzlich zur Sprachlehrerin kommt zu deren Unterstützung noch eine weitere Lehrerin mit BKS Kenntnissen in die Klasse. Das gilt auch für Slowenisch. Das heißt, pro Gruppe sind je zwei Lehrerinnen tätig.

Die Lehrerin für den muttersprachlichen Unterricht ist zusätzlich sechs Stunden wöchentlich als integrative Lehrerin tätig. Das heißt, Frau M. kommt für je eine Stunde in der Woche zum Mathematik -, Deutsch-, Geographieunterricht sowie zum „Sozialen Lernen“. Zwei Stunden wöchentlich kommt sie auch als Unterstützung in den Unterricht „Technisches Werken“. Frau M. sieht diese Form von Sprachförderung sehr positiv und fortschrittlich. Durch das Erklären des Stoffes in der Erstsprache, können auch jene Kinder dem Unterrichtsinhalt folgen, die über nicht so gute Deutschkenntnisse verfügen. Außerdem lernen die Kinder durch die muttersprachliche Zusatzlehrerin Fachausdrücke kennen, die sie zu Hause nicht mehr hören und somit nicht mehr lernen würden.

Finanziert wird das Projekt vom Bundesministerium im Rahmen der Förderung für die Neue Mittelschule. Nach Möglichkeit, möchte man dieses Projekt nicht nur dieses Jahr anbieten, sondern es in das Schulprofil verankern. Die Resonanz auf den Unterricht ist äußerst gut. Die Eltern sind davon begeistert und die Lehrerin des muttersprachlichen Unterrichts berichtete mir von den außerordentlichen Fortschritten der Kinder. Sie merke aber nicht nur in BKS Erfolge sondern auch in anderen Fächern. Falls die Kinder in Mathematik oder Deutsch etwas nicht verstehen, wird in der Gruppe der Kinder mit BKS als L1, der Stoff noch einmal besprochen.

Erwähnenswert an dieser Schule ist die strikte Trennung der drei Sprachen Bosnisch, Kroatisch, Serbisch. So werden alle Geschichten die gelesen werden, von der Lehrerin so vorbereitet, dass es eine serbische und kroatische Version gibt. Auf meine Frage, ob es denn seitens der Lehrerin notwendig sei eine so strikte Sprachentrennung anzuwenden meint diese: *„Nein, ich würde von mir aus diese strikte Trennung nicht machen, aber die Eltern verlangen das. Es sind schon öfters Eltern in die Schule gekommen und meinten ihr Kind soll nur eine Sprache lernen und nicht drei.“ (Übersetzt aus dem Bosnischem)*

So wird zum Beispiel die Ćirilica- Kyrilliza nur von den serbischen bzw. bosnischen Kindern gelernt. Die Kinder, die Kroatisch lernen und eventuell diese Schrift lernen wollen, brauchen von den Eltern eine schriftliche Zustimmung. Frau M.: *„Ich möchte keine Konflikte mit den Eltern hervorrufen.“ (Übersetzt aus dem Bosnischem)*

Wie auch in den restlichen Pflichtfächern wird im ersten Semester einmal und im zweiten Semester zweimal eine schriftliche Arbeit von den Kindern zur Überprüfung ihres

Lernfortschrittes gefordert. Die Dauer der „Schularbeit“, wie die Kinder es nennen, beträgt 45 Minuten.

Durch die Besuche an den drei Schulen erhielt ich einen Einblick bezüglich verschiedener Unterrichtsmethoden, die mir vorher nur als Theorie bekannt waren. Außerdem wurde mir durch den Besuch der Schulen klar, welche große Aufgabe die Lehrerinnen zu tragen haben. Die kultur- und sprachenreichen Klassen stellen für die Pädagogen eine durchwegs erschwerende Arbeit dar. Diese Schwierigkeit spiegelt sich auch in den Interviews mit den Lehrerinnen wieder.

8.5 Evaluierung des muttersprachlichen Unterrichts durch Interviews

Um nicht nur die Meinungen der Eltern, sondern auch die der Lehrer zu erfahren, führte ich mit drei Muttersprachenlehrerinnen und einer Begleitlehrerin für den muttersprachlichen Unterricht ein kurzes Interview bzw. ein Gespräch. Das gab mir vor allem Aufschluss bezüglich des Bosnisch-/Kroatisch-/Serbisch-Unterrichts.

Die Interviews wurden mit einer Ausnahme in BKS durchgeführt. Mit Frau S. habe ich das Interview in Slowenisch gemacht, da dies ihre Erstsprache ist. In meiner Auswertung über muttersprachlichen Unterricht habe ich dieses Gespräch nicht berücksichtigt, da Frau S. mir eher Hintergrundinformationen, wie das Funktionieren des Unterrichts, die Finanzierung, die Rahmenbedingungen etc. in Hinblick auf Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als Pflichtfach gab.

Für die Interviews orientierte ich mich am Leitfaden den ich für das Lehrpersonal angefertigt habe:

Sie leiten den muttersprachlichen Unterricht. Welches Modell - integratives, paralleles oder Nachmittagsbetreuung - ist Ihrer Meinung nach am effektivsten?

Durch Zwischenfragen bekam ich ergänzende Auskünfte.

Alle von mir befragten Lehrerinnen würden eine Kombination von einer integrativen Betreuung und zusätzlich dazu einem muttersprachlichen Unterricht in Kursform für die Sprachentwicklung der Kinder am effizientesten finden. Dadurch würde man einerseits eine Zusammenarbeit mit zwei Lehrern ermöglichen, wovon nicht nur die Kinder mit BKS als Erstsprache, sondern auch jene Schüler die Deutsch als Erstsprache haben profitieren würden und andererseits könnte der Lehrer in dieser Unterrichtsform gezielter auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen. Im Kurs –Unterricht könnten die Lehrer die Rahmenbedingungen finden um sich um die Defizite der Kinder zu kümmern, wobei die unterschiedlichen Niveaus der Schüler diese Arbeit zusätzlich erschweren. . Obgleich alle Lehrer grundsätzlich den Kurs-Unterricht als positiv empfinden, meinten zwei Lehrerinnen, dass dieser Unterricht nicht zu spät stattfinden sollte. Die Kinder könnten sich kaum mehr konzentrieren, wären müde und dadurch unmotiviert.

Nachstehend einige Anmerkungen der befragten Lehrer:

„Der Integrativen Unterricht, vor allem in anderen Fächern wie zum Beispiel Werken, ermöglicht den Kindern Fachausdrücke in BKS zu erlangen.“ (M.Z., übersetzt aus dem Bosnischem)

„Ich glaube der Nachmittagsunterricht ist sehr interessant aber nicht von zwei bis drei Uhr. (...) Besser in der 5., 6., eventuell in der 7. Stunde. Für mich ist die Kombination Kurs und Team äußerst gut.“ (H.M., übersetzt aus dem Bosnischem)

Wie reagieren die Eltern auf dieses zusätzliche Angebot?

Zwei von drei Lehrerinnen meinten, dass die Eltern von der Idee des muttersprachlichen Unterrichts in der angebotenen Form sehr begeistert und zufrieden seien. Nur eine Lehrerin betonte, dass man die Arbeit mit den Eltern intensivieren müsse. Vor allem müssten die Eltern weitergehend darüber aufgeklärt werden, wie wichtig eine Muttersprachenförderung für die Entwicklung der Kinder ist.

„Viele Eltern, meinen ihr Kind muss nicht zum BKS Unterricht, da es BKS schon kann. Außerdem sagen viele, ihr Kind wird BKS nicht mehr brauchen es ist besser wenn es gut Deutsch kann- vor allem für die Zukunft.“ (P.S., übersetzt aus dem Bosnischem)

Alle Lehrerinnen betonten aber, dass man die Eltern über die Sprachanwendung zu Hause informieren müsse. Vor allem müsse den Eltern erklärt werden, dass sie mit den Kindern in ihrer Erstsprache sprechen sollen und nicht im gebrochenem Deutsch.

Gibt es eine bestimmte Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Eltern?

An keiner der Schulen gibt es eine besondere Interaktion zwischen Schule und Eltern, wie zum Beispiel beim Rucksack Projekt oder ähnlichem. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass zwei Lehrerinnen erst ein Schuljahr als muttersprachliche Lehrer eingesetzt waren.

Besuchen alle Kinder mit BKS Wurzeln den muttersprachlichen Unterricht?

Alle Lehrerinnen glaubten, dass zumindest ein Großteil der Kinder die Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als Erstsprache haben, den muttersprachlichen Unterricht besuchten.

„Ich glaube das an dieser Schule 99,9% zu BKS kommen. Das ist viel. Das Interesse ist sehr, sehr groß.“ (H.M., übersetzt aus dem Bosnischem)

Welches Unterrichtsmaterial verwenden Sie? Woher beziehen sie es?

Alle Lehrerinnen bemängelten die ungenügenden Unterrichtsmaterialien. Dadurch waren alle Lehrerinnen gezwungen, ihre Materialien selbst zu organisieren. Zwar versucht das Bundesministerium für Bildung, Kunst und Kultur Unterrichtsmaterialien zu Verfügung zu stellen, es wird aber noch einige Zeit dauern, dass daraus eine geeignete Sammlung an Unterrichtsmaterial entsteht.²⁷

„Ich verwende das Material vom Bundesministerium für Bildung, Kunst und Kultur, ein bisschen. Im Grunde müssen wir uns selbst zurecht finden: wir tauschen Bücher, bringen Zeitschriften aus dem ehemaligen Jugoslawien und tauschen untereinander die Materialien aus. Ich und meine Kollegen planen eine Mappe mit Unterrichtsmaterialien auszuarbeiten.“ (H.M., übersetzt aus dem Bosnischem.)

„Ich stelle das gesamte Unterrichtsmaterial selber zusammen, da es für die höheren Schulstufen kein entsprechendes Material gibt. Mittlerweile habe ich bereits 12 dicke Ordner.“ (M.Z., übersetzt aus dem Bosnischem)

In welcher Sprache unterrichten Sie?

Alle Lehrpersonen versuchen alle drei Sprachen in den Unterricht einzubauen, was eine große Herausforderung für die Lehrenden darstellt. Es wird darauf hingewiesen, dass das Kroatische Wort „sječan“ im Serbischen „januar“ heißt usw. Ohne danach zu fragen, teilten mir zwei Lehrerinnen mit, dass vor allem in letzter Zeit die Eltern sehr bedacht waren, dass ihr Kind entweder nur Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch lernt. Eine Lehrerin machte sich sogar die Mühe jeden schriftlichen Text, der in der Schule gelesen wird in serbischer und kroatischer Version auszuhändigen.

„Es ist schon vorgekommen, dass die Eltern vor der Tür gestanden sind, um zu hören ob ich ja keine Sprache bevorzuge. Diese Problematik ist erst in den letzten Jahren aufgetreten.“ (P.S., übersetzt aus dem Bosnischem)

Alle Lehrerinnen meinten, dass den Kindern diese Trennung nicht so wichtig sei. Die Eltern der Kinder wollen die Sprachentrennung. Diesen Umstand konnte ich auch bei meinen Fragebögen feststellen, wo mich drei Elternteile darauf aufmerksam machten, dass man die drei Sprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch einzeln unterrichten müsste.

²⁷ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/muttersprachlicher-unterricht/unterrichtsmaterialien.xml>

8.6 Evaluierung des muttersprachlichen Unterrichts durch Fragebögen

Anhand von Fragebögen, die ich den Kindern mit nach Hause gegeben habe, wollte ich vor allem erfahren, wie die Eltern über die Sprachförderung ihrer Kinder denken. Dafür habe ich Eltern von zwei Schulen befragt. Bei einer dritten Schule konnte ich keine Unterstützung für die Befragung von der dort unterrichtenden Lehrerin finden. Die Resonanz an den beiden anderen Schulen war vor allem an der Dr. Karl Renner Schule überaus positiv, was ich auf die engagierte Lehrerin zurückführe. Insgesamt wurden 22 Fragebögen ausgefüllt. Die kleine Zahl an ausgefüllten Fragebögen ließ keine statistische sondern lediglich eine tendenzielle Auswertung zu. Die Fragebögen wurden anonym behandelt.

8.6.1 Auswertung der Fragebögen

Allgemeine Fragen, betreffend der Kinder die eine Sprachförderung erhalten:

In welcher Sprache sprechen sie mit dem Kind?

Mehr als die Hälfte der Eltern, 14 Personen bzw. 66,6%, spricht mit ihren Kindern beide Sprachen (BKS und Deutsch). Lediglich acht Elternteile bzw. 36,4% geben an mit ihren Kindern nur in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch zu sprechen. Kein Elternteil gibt an ausschließlich Deutsch mit dem Kind zu reden.

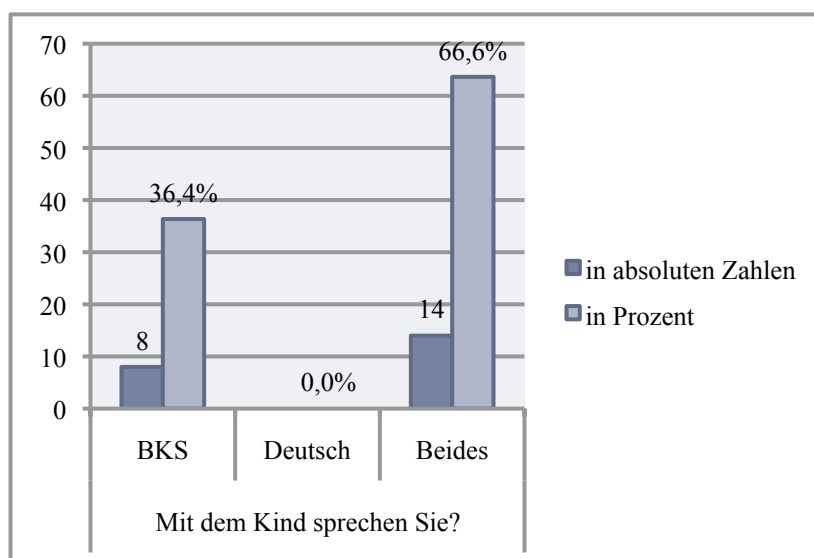


Abbildung 9: Sprachverhalten der Eltern und ihrer Kinder in ganzen Zahlen

Welche Sprachförderung besucht ihr Kind?

Fast die Hälfte der Kinder die den muttersprachlichen Unterricht besuchen, erhält zusätzlich eine Sprachförderung für die Deutsche Sprache. Zwei Kinder benötigen zusätzliche Förderstunden für die Englische Sprache.

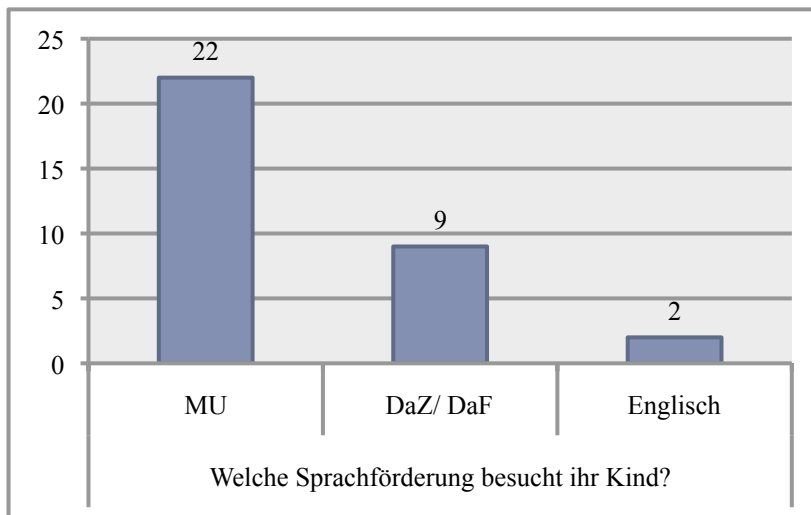


Abbildung 10: Besuch einer Sprachförderung zusätzlich zum BKS Unterricht in absoluten Zahlen

Wie lange besucht ihr Kind bereits eine Sprachförderung?

Die meisten Kinder (16 bzw. 72,7%) besuchen den muttersprachlichen Unterricht bereits seit der ersten Klasse. Der Grund, dass einige Kinder den muttersprachlichen Unterricht erst in der 3. und 4. Klasse besuchten ist darin zu finden, dass der Unterricht für BKS an dieser Schule erst seit dem Schuljahr 2009/10 angeboten wurde.

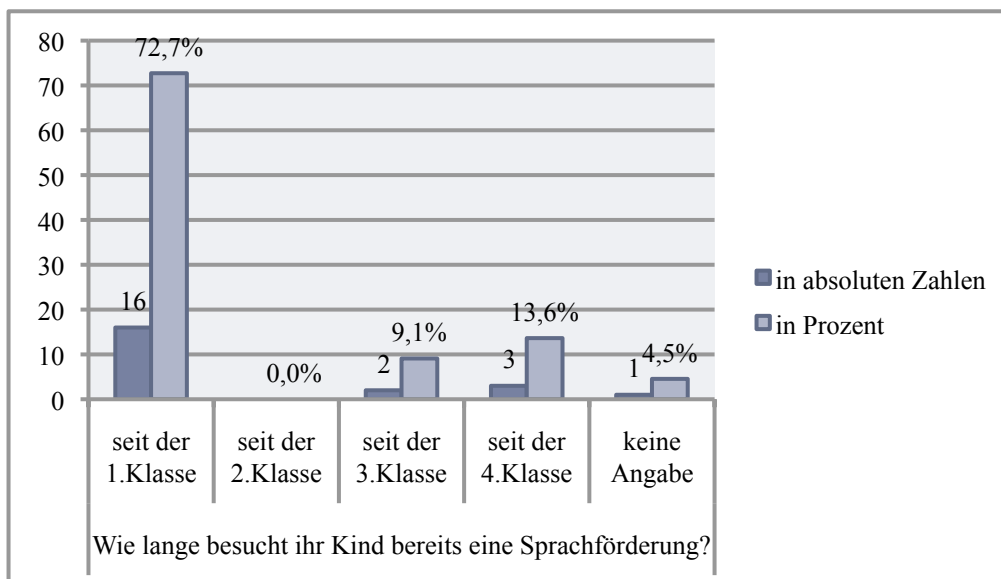


Abbildung 11: Besuch der BKS Sprachförderung in ganzen Zahlen

Wer hat sie auf die Möglichkeit einer Sprachförderung für ihr Kind aufmerksam gemacht?

Die meisten Eltern wurden über die Schule bzw. durch Lehrer (50%) und die Direktorin (12,5%) auf den muttersprachlichen Unterricht aufmerksam gemacht.

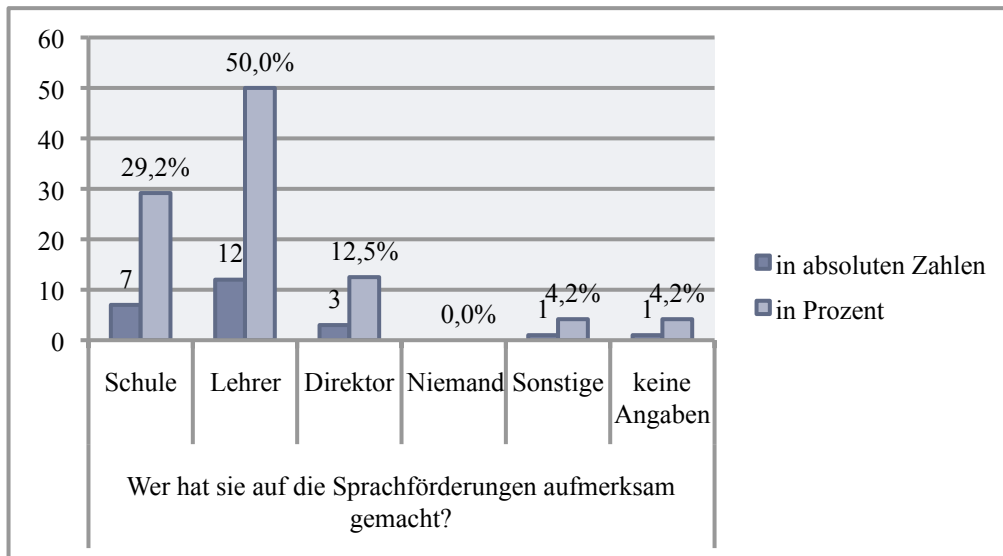


Abbildung 12: Bekanntgabe der Möglichkeit des muttersprachlichen Unterrichtes

Fragen betreffend der Eltern im Zusammenhang mit ihrer Vertrautheit im Bezug auf die Sprachförderungen der Kinder:

Wurden sie über die einzelnen Sprachförderungen ausreichend informiert und hätten sie sich mehr Informationen gewünscht?

Die Mehrheit der Eltern fühlte sich betreffend der Sprachförderung ihrer Kinder ausreichend informiert, lediglich 18,2% der Eltern gaben an, nicht genügend Wissenswertes über die Sprachförderungskonzepte ihrer Kinder erhalten zu haben.

Trotzdem würden mehr als die Hälfte der Eltern mehr Informationen bezüglich des muttersprachlichen Unterrichts begrüßen. Wiederum meinten 31,8% der Eltern (13,6% eher nein; 18,3% nein), dass zusätzliche Mitteilungen nicht notwendig seien.

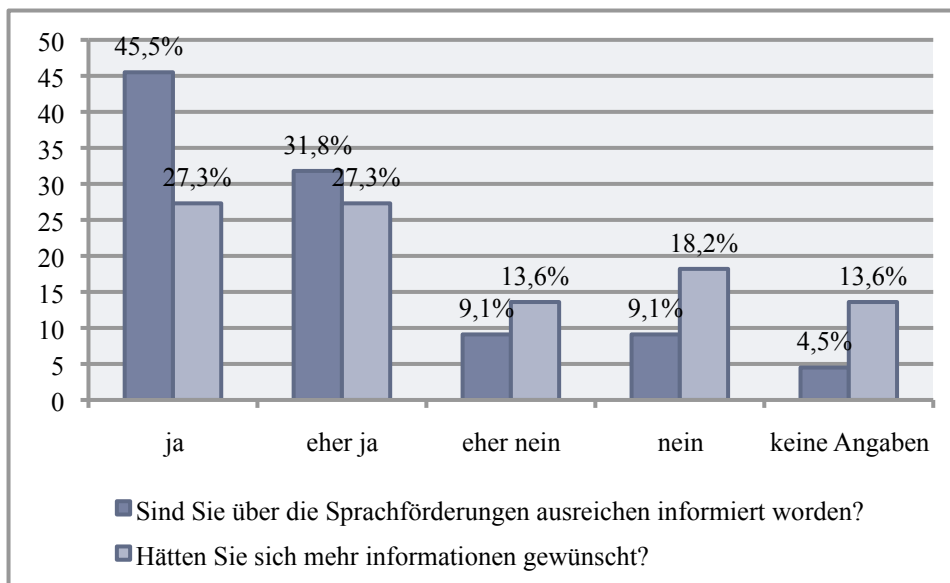


Abbildung 13: Information der Eltern bezüglich der des Inhaltes der Sprachförderungen

Fragen in Zusammenhang mit dem Sprachticket

Hat ihr Kind bereits im Kindergarten eine Sprachförderung besucht?

Hat ihr Kind bereits ein Sprachticket erhalten?

Bezüglich des Sprachtickets, konnten mir die Eltern keine für mich auswertbaren Informationen geben. Der Grund dafür lag meines Erachtens darin, dass das Sprachticket erst seit zwei Jahren in Kärnten angewendet wurde und somit viele Kinder dieses nicht erhalten haben. Weiters kann es natürlich auch sein, dass einige Eltern den „Fachterminus“ des Sprachtickets nicht verstanden haben, da sie damit nicht in Berührung gekommen sind oder diesen nicht verstehen, weil ihre Deutschkenntnisse nicht ausreichen. Nichts desto trotz haben nur knapp 30% der Kinder bereits im Kindergarten eine Förderung für die deutsche Sprache erhalten. Für BKS hat keines der Kinder eine Sprachförderung erhalten bzw. wurde von mir nicht explizit danach gefragt, da ich zum Zeitpunkt der Evaluierung vom Integrationsprojekt in den Kindergärten Morogasse und St. Ruprecht noch nicht Bescheid wusste.

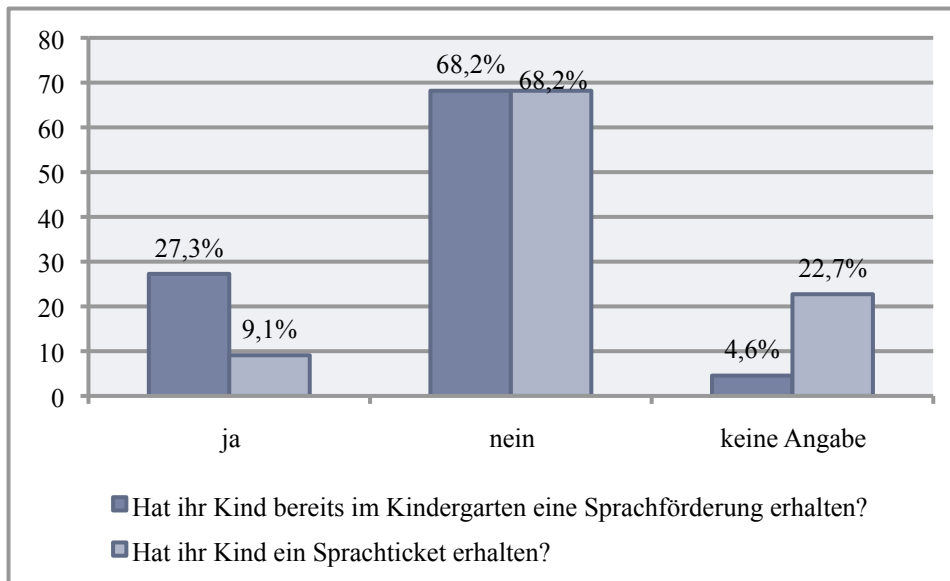


Abbildung 14: Sprachförderung im Kindergarten

Glauben sie, dass eine Sprachförderung im Kindergarten gut ist?

Diese Fragestellung an die Eltern, war offenbar nicht klar genug formuliert . Ursprünglich wollte ich wissen, ob eine Sprachförderung der Zweitsprache also Deutsch, bereits im Kindergarten von den Eltern sinnvoll gehalten würde.. Die Antworten der Eltern richten sich aber meines Erachtens (vor allem in Hinblick auf die darauf folgenden Frage) um eine Muttersprachen Förderung im Kindergarten.

Daher glaubten 7 Personen bzw. 31,9%, dass eine Sprachförderung in der Erstsprache bereits in der Elementarerziehung durchaus positiv wäre. Neun Eltern (40,9%) sind der Meinung, dass es „eher besser“ ist bereits im Kindergarten mit einer Sprachförderung zu beginnen und 4 Personen (bzw. 18,2%) sind einer Sprachförderung im Kindergarten abgeneigt. Weitere 2 Personen können sich dazu nicht äußern und haben keine Angaben gemacht.

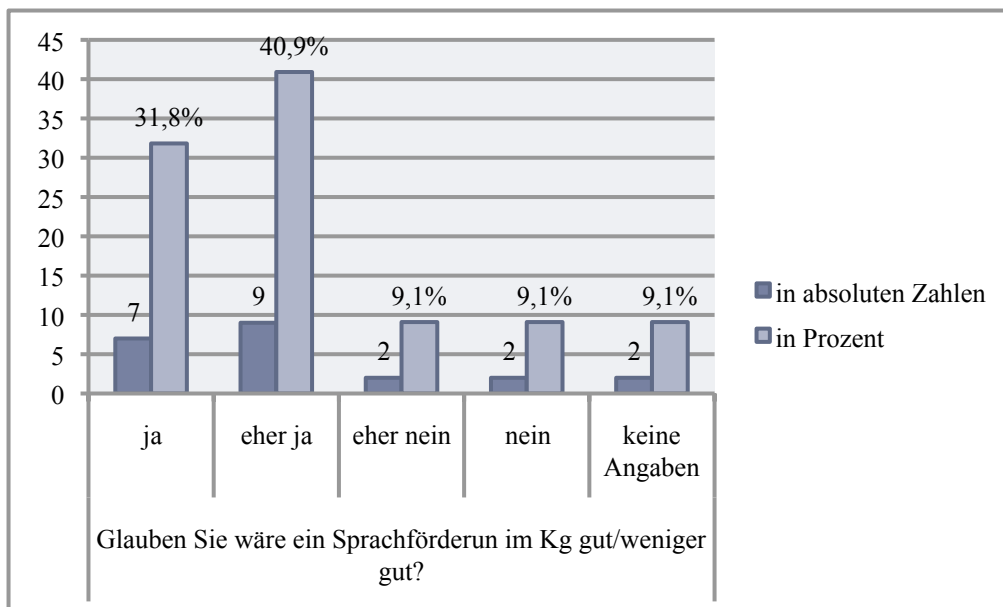


Abbildung 15: Meinung der Eltern über eine Sprachförderungen bereits im Kindergarten

Im Zusammenhang mit der frühkindlichen Förderung fragte ich die Eltern:

Warum glauben Sie wäre eine Sprachförderung im Kindergarten gut / weniger gut?“.

Obwohl sich die Frage nicht im speziellen für die Sprachförderung für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch richtete, wurden die Aussagen in Hinblick auf eine Muttersprachenförderung im Kindergarten getätigt. 90% der Aussagen, welche von den Eltern getroffen wurden, sprechen sich für eine Sprachförderung bereits im Kindergarten aus, während lediglich ein Vater oder Mutter meinte, dass eine Sprachförderung für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch im Kindergarten für die Kinder zu früh sei.

Im Folgenden Aussagen der Eltern (aus dem Bosnischen, Kroatischen und Serbischen übersetzt):

Negative Einstellungen der Eltern betreffend der Sprachförderung bereits in der Elementarerziehung:

- „Für eine Sprachförderung im Kindergarten ist es noch zu früh.“

Positive Einstellungen der Eltern bezüglich einer Sprachförderung bereits im Kindergarten, beziehen sich auf Bosnisch/Kroatische/Serbisch und nicht auf Deutsch. Alle Aussagen wurden wortwörtlich übersetzt:

- „Das Kind kann vielmehr lernen.“
- „Die Sprache im familiären Umfeld unterscheidet sich von der Schriftsprache.“
- „Weil ein Kind schneller eine Sprache lernt.“
- „Um neue Sprachen zu lernen.“

- „Es ist eine gute Vorbereitung für die Schule, jeder Anfang ist schwer.“
- „Möglicherweise brauchen die Kinder diese Sprache für die Zukunft.“
- „Damit die Kinder „ihre“ Sprache nicht vergessen.“
- „Weil zusätzliche Aktivitäten immer gut sind.“
- „Weil das Kind dadurch „seine“ Sprache besser kann“

Fragen die insbesondere den DaZ/DaF Unterricht betreffen

Warum besucht ihr Kind den DaZ/DaF Unterricht?

Da der Großteil der Kinder, die den muttersprachlichen Unterricht besuchen, auch Deutsch als Zweitsprache besucht, ersuchte ich die Eltern in einer „offenen Frage“ zu beantworten warum ihre Kinder DaZ besuchen. Die häufigste Aussage die getroffen wurde, war, dass die Kinder Schwierigkeiten in der Grammatik, sowie beim Schreiben und Lesen hätten gefolgt von der Meinung, dass durch den Besuch des DaZ Unterrichts die Deutschkenntnisse besser würden.

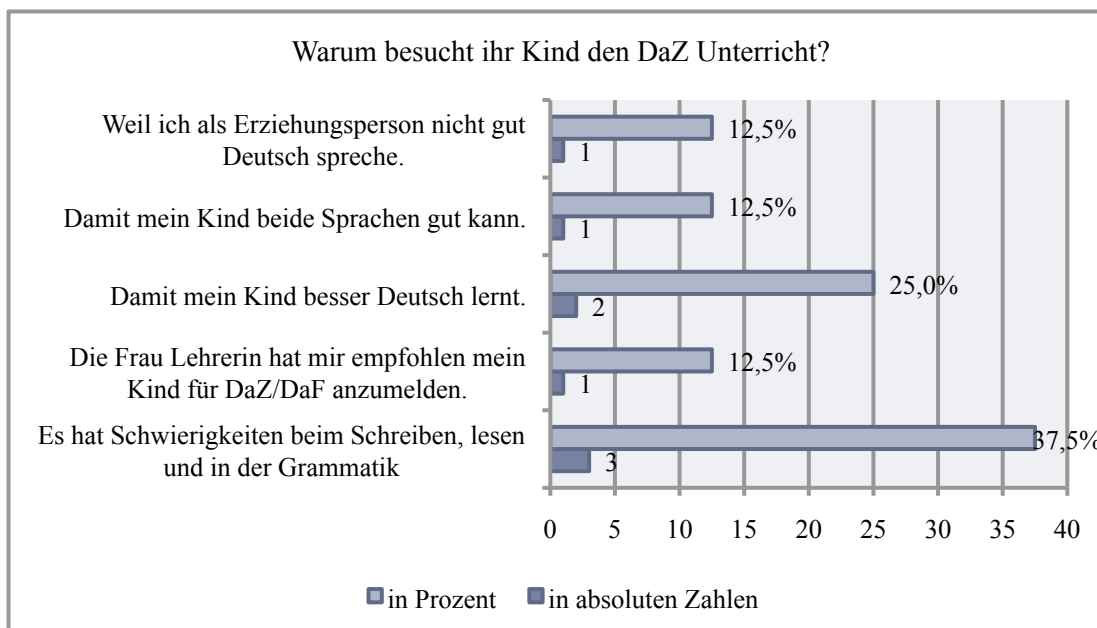


Abbildung 16 : Aussagen der Eltern, warum Ihre Kinder den DaZ/DaF Unterricht besuchen

Fragen die insbesondere den muttersprachlichen Unterricht betreffen

Warum besucht ihr Kind den muttersprachlichen Unterricht?

Besonders interessant war für mich diese Frage und die damit zusammenhängenden Antworten in Hinblick auf die Sinnhaftigkeit des Besuchs des muttersprachlichen Unterrichts. Obwohl für mich der positive Einfluss des muttersprachlichen Unterrichts für den Lernerfolg der Kinder auf der Hand liegt, war es aufschlussreich was und wie die

Eltern über die Förderung der Erstsprache urteilen. Ich ersuchte die Eltern, selbst ein paar Sätze zu schreiben, warum ihr Kind den muttersprachlichen Unterricht besucht. Um ihnen diese Aufgabe zu erleichtern, bot ich an, diese Frage sowie auch die anderen offenen Fragen in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch zu beantworten. Nur etwa die Hälfte der Eltern beantwortete diese Frage, was damit zusammenhängen dürfte, dass den Eltern eine schriftliche Äußerung nicht leicht fiel.

Die Eltern die ihre Meinung äußerten hoben mehrheitlich die Wichtigkeit des Erwerbs der bosnisch/kroatisch/serbischen Sprache für ihre Kinder hervor.

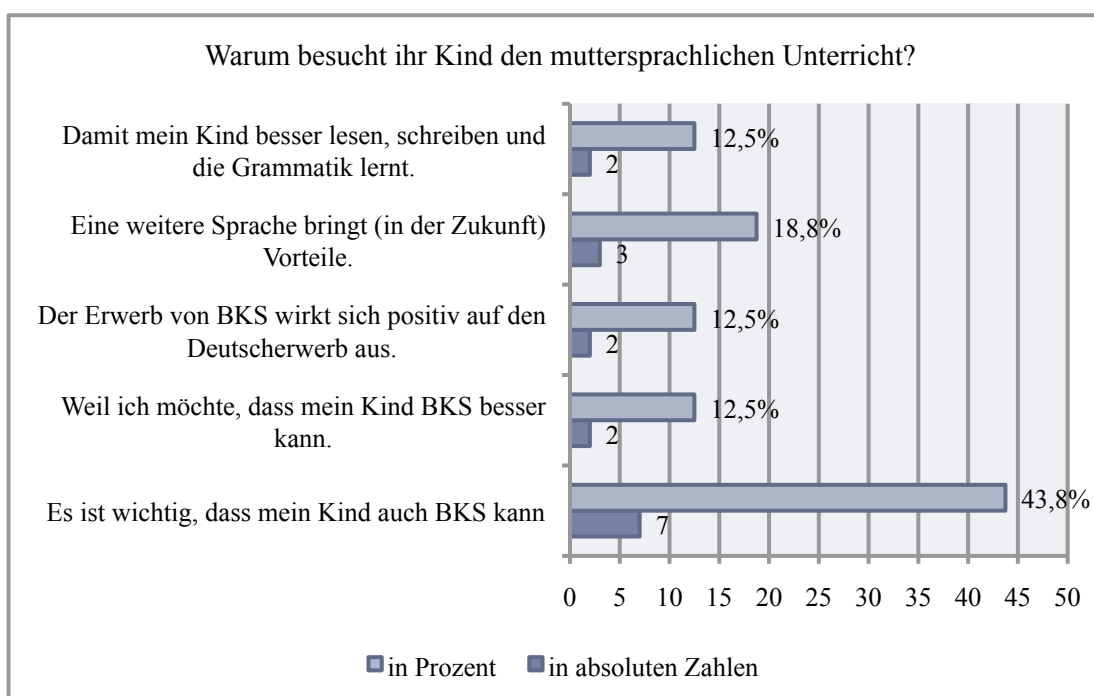


Abbildung 17: Aussagen der Eltern warum Ihre Kinder den muttersprachlichen Unterricht besuchen

Fragen betreffend der sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder seit dem Besuch des muttersprachlichen Unterrichts:

Im Grunde stellten über 80% (54,5% für „ja“, 27,3% für „eher ja“) der Eltern bei Ihren Kindern eine Verbesserung der Erstsprachenbeherrschung durch den Besuch des muttersprachlichen Unterrichts fest. 13,6% konnten dazu keine Angabe machen. Fast alle Eltern betonten, dass sie ihre Kinder beim Lernen von der Erstsprache unterstützten. Auch glaubt mehr als die Hälfte der Eltern seit dem Besuch des muttersprachlichen Unterrichts ihres Kindes verstärkt in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch mit ihren Kindern zu sprechen. Über 20% (18,2% für „eher nein“, 4,6% für „nein“) meinten, dass dadurch nicht öfters mit den Kindern in BKS spricht, vielleicht auch deswegen, weil diese Sprache ohnehin die Familiensprache ist. Weitere 18,2% machen zu dieser Frage keine Angaben.

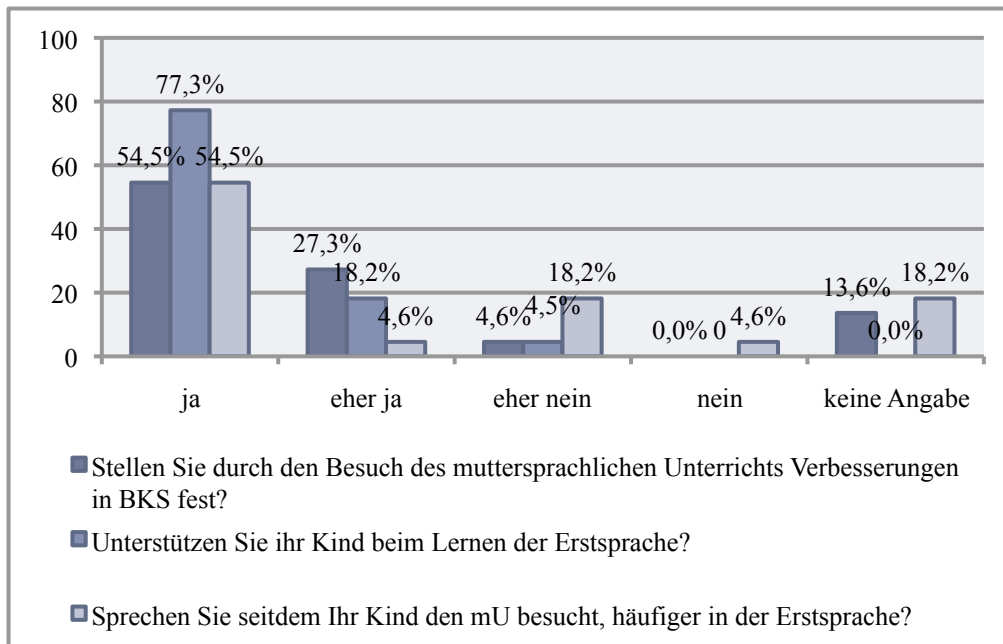


Abbildung 18: Entwicklungen seit dem Besuch des muttersprachlichen Unterrichts

Glauben sie, dass der zusätzliche Unterricht ihr Kind überfordert?

Im Grunde glaubten fast alle Eltern, dass der muttersprachliche Unterricht die Kinder nicht überfordern würde. Ob bei vier Personen, die keine Angaben dazu gemacht haben, eine solche Überforderung beim Kind festgestellt wurde kann ich nicht sagen. Auch bin ich mir nicht ganz sicher, ob die Frage von allen Befragten in meinem Sinne verstanden wurde.

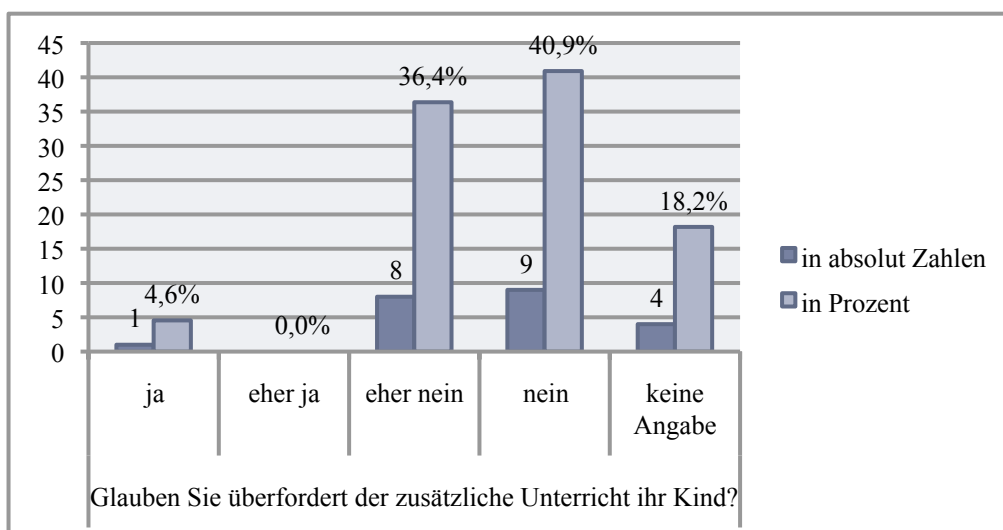


Abbildung 19: Meinung der Eltern, bezüglich einer Überforderung der Kinder wegen des zusätzlichen muttersprachliche Unterrichts.

Würden sie sich mehr Stunden für den Erstspracherwerb wünschen?

Obwohl die Eltern der Überzeugung waren, dass der muttersprachliche Unterricht die Kinder nicht überfordert, wünschten sich nur 45,5% der Eltern zusätzlich Unterrichtseinheiten zu den bereits bestehenden Förderstunden für den Erwerb der bosnisch/kroatisch/serbischen Sprache. 36,4% der Eltern vertraten die Meinung, dass es eher nicht so notwendig sei, mehr Sprachstunden anzubieten.

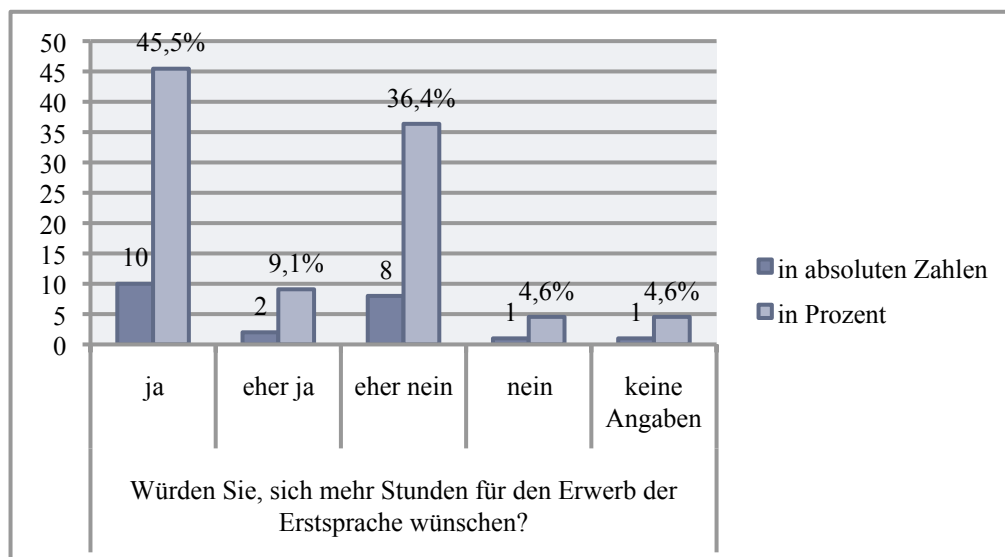


Abbildung 20: Forderung nach zusätzlichen Stunden für den muttersprachlichen Unterricht

Würden sie sich weitere schulische Aktivitäten in BKS wünschen?

Mit dieser Frage wollte ich wissen, ob die Eltern es sinnvoll hielten, wenn außer dem muttersprachlichen Unterricht weitere Aktivitäten (wie z.B. Chor, Theater, Nachmittagsbetreuung etc.) in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch angeboten werden. Mit 36,4% überwiegte die Zahl der Eltern, die sich für weitere schulische Aktivitäten aussprechen. 6 bzw. 27,3% der Personen, glauben das weitere Aktivitäten nicht so nützlich wären. Zwei Personen gaben an, einen Chor in Bosnisch/Kroatisch/Serbischer Sprache zu begrüßen. Eine Person sah „Lernen durch Spielen“ in der Erstsprache als sinnvoll an.

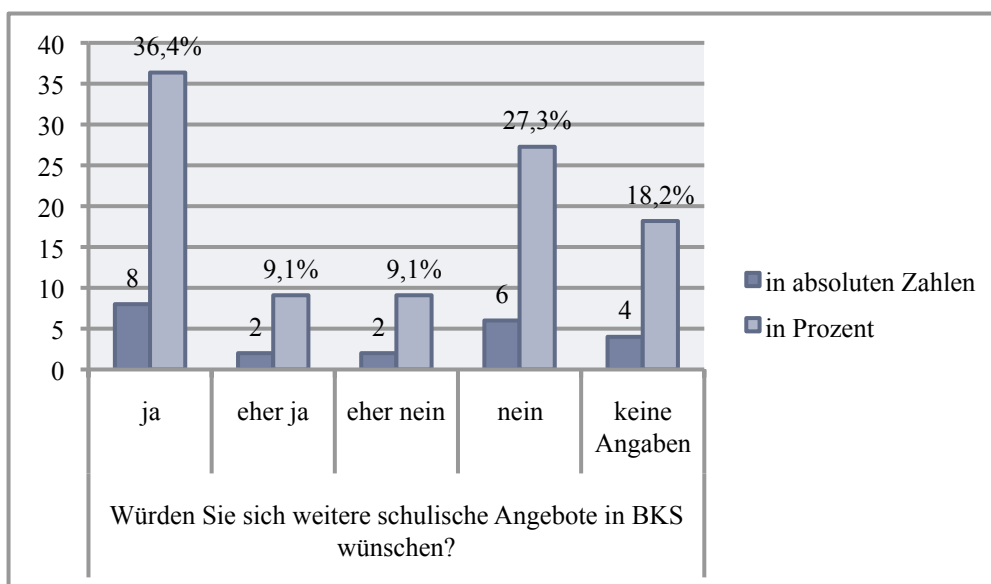


Abbildung 21: Sinnhaftigkeit weiterer Aktivitäten in BKS

Abschließend ließ ich den Eltern Platz für Anregungen und Wünsche. Nur wenige Eltern haben einen Kommentar hinterlassen, auffällig ist aber, dass drei Elternteile darauf aufmerksam machten, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch nicht, ich zitiere *„in einen Topf zu werfen, dadurch kommen wir alle nur aus Ex- Jugoslawien. Unsere Sprachen unterscheiden sich sehr wohl“ (übersetzt aus dem Kroatischem)*. Weiters wird der Unterricht für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als durchwegs positiv empfunden- *„man kann froh sein, dass Österreich unseren Kindern die Möglichkeit gibt, ihre Muttersprache zu lernen“ (übersetzt aus dem Kroatischem)*.

Zusammenfassend bot die Evaluierung des Fragebogens eine sehr interessante Möglichkeit zu erfahren, wie der muttersprachliche Unterricht auf die Eltern wirkt und wie sie darüber denken. Entsprechend dem Ergebnis meiner Auswertung findet der muttersprachliche Unterricht überaus positiven Anklang, wenngleich ich glaube, dass die Eltern stärker über die Wichtigkeit des muttersprachlichen Unterrichts, vor allem in Hinblick auf dessen Bedeutung für andere Sprachen, informiert werden müssen. Wie bereits mehrfach erwähnt und durch Beispiele angeführt hat die Erstsprache größte Bedeutung auf den Erwerb weiterer Sprachen und muss daher gefördert und gefestigt werden. Aus der Evaluierung ist außerdem ersichtlich, wie wichtig für die Eltern eine Segmentierung der Sprachen ist. Man wird sich in Zukunft überlegen müssen, ob man die zurzeit noch gemeinsam unterrichtenden Sprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch eventuell trennt.

9 Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Diplomarbeit ist es, Methoden und die damit zusammenhängenden Förderungskonzepte im Bereich der Erst- und Zweitsprache darzustellen und näher zu erläutern. Insbesondere gilt mein Interesse der Muttersprachenförderung für die Sprachen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch an Kärntner Bildungsinstitutionen.

Im ersten Teil meiner Diplomarbeit werden Begriffe erklärt, die zur Veranschaulichung der vorhandenen Thematik dienen sollen. Zusätzlich wird die Einwanderungsgeschichte sowie die Arbeitsmigration gestreift und die damit zusammenhängenden Begriffe der 2. und 3. Generation von Migranten erklärt. Ein wesentlicher Teil der Arbeit besteht darin, die Notwendigkeit der Sprachförderungen, insbesondere im Bereich der Erstsprache zu veranschaulichen.

Der zweite Teil beschäftigt sich mit unterschiedlichen, erprobten Sprachförderungskonzepten sowohl im Bereich der Erstsprache (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch), als auch im Bereich der Zweitsprache (Deutsch). Mein Hauptaugenmerk gilt Konzepten und Projekten für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch. Zusätzlich werden auch andere Sprachförderungen vorgestellt, die aber auch auf die vorher genannten Sprachen anzuwenden sind.

Im dritten Teil der Diplomarbeit untersuche ich Konzepte und Programme für den Erwerb der Erstsprache an Kärntner Schulen und Kindergärten. Um Informationen zu den gegebenen Projekten zu erhalten, führte ich Interviews mit Lehrerinnen, Direktorinnen und Projektleiterinnen durch. Weiters habe ich einen Fragebogen ausgearbeitet, der von den Eltern der Schüler beantwortet wurde. Mit diesem Fragebogen wollte ich vor allem die Meinung der Eltern bezüglich des muttersprachlichen Unterrichts erfahren. Dieser empirische Teil der Diplomarbeit erschloss mir einerseits die Meinung der Lehrerinnen und andererseits den Standpunkt der Eltern. Während den Lehrerinnen die Wichtigkeit des muttersprachlichen Unterrichts klar ist, muss auch den Eltern dies verstehbar gemacht werden.

Durch die Auswertung der Fragebögen und Interviews kam ich zu folgenden Ergebnissen: Der muttersprachliche Unterricht wird sowohl von Pädagogen als auch von den Lernenden durchaus positiv empfunden. Auch bei den Eltern überwiegen jene, die eine Muttersprachenförderung begrüßen. Aus der Beantwortung der Fragebögen geht

außerdem hervor, dass die Eltern auf Grund historisch und kulturell bedingter Vorgaben, eine Sprachentrennung von Bosnisch, Kroatisch und Serbisch im muttersprachlichen Unterricht bevorzugen würden.

Weiters zeigten mir die Recherchen, dass vor allem in der Elementarerziehung die Finanzierung der Programme sehr schwierig ist, obwohl gerade in diesem Bereich Sprachförderungsprogramme eingesetzt und unterstützt werden müssten, zumal die positiven Auswirkungen frühkindlicher Sprachenförderungen wissenschaftlich anerkannt sind.

10 Sažetak

10.1 Uvod

U austrijskim školama, posebno u Beču, veoma je visok broj djece kojoj njemački nije prvi jezik. Tu postoje škole gdje ni jedno dijete nema njemački kao materinski jezik. Ovo stanje nije novo ali se dugo o tome nije pričalo. U zadnje vrijeme se u Austriji puno radi na području unapređivanja nastave za djecu kojim njemački nije materinski jezik. Metode poticanja bile su razvijane ne samo za njemački jezik nego i za jezike useljenika. To znači, da postoji i za bosanski/hrvatski/srpski jezik dodatna nastava.

Cilj moga diplomskog rada je objasniti važnost unapređivanja materinskog i drugog jezika, u ovom slučaju njemačkog jezika; osim toga želim razložiti koje metode i programi se bave poticanjem jezika. K tome je cilj protumačiti situaciju materinskog jezika u Austriji, posebno u koruškim školama. Pored toga sam pokušala dobiti informacije da li postoji unapređivanje materninskog jezika i u dječjem vrtiću. Da bih dobila što više informacija, izradila sam upitnike koje sam dala učenicima da ih oni predaju kući roditeljima. Usput sam napravila intervju sa učiteljicama o nastavi materninskog jezika. Rezultati upitnika i razgovori sa učiteljicama opisani su u ovom radu.

10.2 Važnost materinskog jezika

Različiti lingvisti su saznali, da je dobro znanje materinskog jezika, (često se i koristi naziv prvotni jezik ili L1) jako bitno za učenje drugih jezika. Znači, dobro znanje bosanskog, hrvatskog ili srpskog djeluje na učenje njemačkog jezika. S polaskom u školu prvi jezik još nije potpun zaključen, gramatika, vokabular i pisanje se moraju još dopuniti. To se obično dešava u školi. Jezik se razvija i to se ne smije prekidati ne samo zbog toga što se jezik ne može više razvijati nego i zato jer prekid negativno utiče na razvoj općih kognitivnih sposobnosti.

Višejezičnost će u budućnosti još više vrijediti, banke, policija ili različiti magistrati će trebati suradnike koji vladaju ne samo njemačkim i engleskim nego i istočnoevropskim jezicima.

Dugo vremena je u školama vladala jednojezičnost. Djeci je bilo zabranjeno razgovarati na materinskom jeziku, premda je bio odmor.

Takva zabrana i nepoticanje materinskog jezika ima veoma negativne posljedice:

- Polaskom u školu se razvoj materinskog jezika prekida, alfabetiziranje slijedi u njemačkom jeziku.
- Pošto oformljavanje prvog jezika nije potpuno zaključeno, njemački se ne može učiti bez neke osnove. U najlošijem primjeru dijete ne zna niti jedan niti drugi jezik. Ovaj položaj ima naziv „polujezičnost“, „obostrana polujezičnost“ ili „semilingvizam“.

Ovi deficiti se pokazuju čim škola više zahtjeva. Nepoticanje materinskog jezika se osim nedovoljnog ovladavanja drugog jezika, negativno odražava na afektivne sposobnosti:

- Trpi samosvijet- djeca dobiju osjećaj njegov jezik ništa ne vrijedi
- Negativan odnos prema vlastitoj grupi- manjini.
- Gubi se motivacija za učenje.

Rezultat presude da poticanje materinskog jezika pozitivno utječe na učenje njemačkog jezika su različite metode i programi za podupiranje prvog i drugog jezika.

10.3 Metode i programi poticanja materinskog i njemačkog jezika

U Austriji se potiče na jednoj strani njemački jezik sa kraticom DaF (Deutsch als Fremdsprache = njemački kao strani jezik) ili DaZ (Deutsch als Zweitsprache = njemački kao drugi jezik). Ta dodatna nastava se bavi njemačkim jezikom. Nastava materinskog jezika se bavi kako ime već kaže maternjim jezikom. Osim toga se pokušava u Austriji u svim razredima svih škola (bez obzira da li je u razredu puno učenika s migracijskom pozadinom) poučavati „interkulturalno učenje“.

10.3.1 Njemački kao drugi jezik

Jezik igra za početak školskog doba veliku ulogu. Za dobar start potrebno je znanje njemačkog jezika, tako da je već u vrtiću potrebno poticati njemački jezik, da bi se olakšao pristup u školu. Zbog toga je bila 2009./2010. uvedena besplatna posljednja godina u vrtiću. U posljednjoj godini se u vrtiću sprovodi kod sve djece učenje njemačkog jezika. “Utvrđivanje jezičkog stanja“ služi kao pregled znanja jezika djeteta za svoju starost. Važno je spomenuti, da utvrđivanje nije test ali je potrebno, da se već u vrtiću omogućiti individualno poticanje jezičkog znanja.

U koruškim vrtićima ova djeca koji imaju deficit u njemačkom jeziku dobivaju „jezičku ulaznicu“. S njom oni dobiju dodatni kurs njemačkog jezika prije polaska u školu.

Preporučljivo je, da se s polaskom u školu poticanje njemačkog jezika ne prekida. Veoma dobar uspjeh se vidi, kad djeca uz posjetu dodatnih njemačkih satova, pohađaju nastavu materinskog jezika.

10.3.2 Nastava materinskog jezika

U šezdesetim godinama je Austrija bila konfontirana sa nedostatkom radne snage. To je bio uzrok, da se je vrbovala radna snaga iz tadašnje Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije, te iz Turske. Zamisao Austrije je bila, da se strani radnici poslije određenog vremena vraćaju u prvotnu domovinu.

Nastava materinskog jezika seže u godinu 1972, kad su prvi put u saveznoj pokrajini Vorarlberg ponudili „Dodatnu nastavu na materinskom jeziku“ tada još srpskohrvatskom, slovenskom i turskom jeziku. Prvotni cilj nastave materinskog jezika je bio, da djeca tih obitelji koji su došli zbog posla u Austriju unapređuju prvotni jezik da bi se im olakšalo vraćanje u školski sistem u domovini. Temeljna ideja bila je, da se očuva kulturna povezanost sa domovinom.

Tako zvani „rotacijski princip“ se nije potvrdio, znatan broj stranih radnika se odlučio ostanu u Austriji te su doveli pripadnike svojih obitelji. Austrijski školski sistem je bio suočen sa takozvanim „djecom gostujućih radnika“. Ta situacija zahtjevala je preorijentaciju nastave materinskog jezika. S migracijom cijelih obitelji nije bila samo Austrija konfrontirana nego i druge europske države. Na „Ad Hoc Conference of Migrants Education“ 1974. se raspravljalo, da imaju sve države s visokim migracijskim udjelom dužnost izraditi i ponuditi programe za unapređivanje materinskog jezika.

Na početku nastave materinskog jezika su bili namješteni učitelji iz matičnih zemalja, i oni su bili podređeni rotacijskom principu, znači odprilike je došla svakih pet godina nova ekipa učitelja. Udžbeni plan i udžbenike preuzimali su iz dotičnih matičnih zemalja.

10.3.2.1 Unapređivanje materinskog jezika danas

1992 godine uveden je nastavni stručni plan za nastavu materinskog jezika na svim općeobrazovnim obaveznim školama (niža i viša osnovna škola, specijalna škola za duševno ili tjelesno zaostalu djecu, politehnička škola). Školske godine 2000./01. je bio uveden nastavni plan i u gimnaziji.

U današnje vrijeme cilj nastave materinskog jezika je razvijanje obiju kultura i podupiranje dvojezičnosti. Da ne bi bilo potrebno za svaki jezik nanovo izraditi učni plan, on je tako koncipiran, da ga je moguće upotrebljavati za bilo koji jezik. Što se tiče jezika

je moguće ponuditi nastavu materinskog jezika za sve jezike, naravno kad postoji potražnja, financijska sredstva i nastavnici za taj jezik.

Školske godine 2008./09. su bili ponuđeni u austrijskim školama slijedeći jezici: albanski, arapski, bosanski/hrvatski/srpski, bugarski, francuski, kineski, mađarski, pashtu, perzijski, poljski, portugalski, romanes, rumunjski, ruski, slovački, španjolski, čečenski i turski, no bilo je najviše prijava za bosanski/hrvatski/srpski i turski jezik.

Nastava materinskog jezika vrijedi za sve učenike, čiji L1 nije njemački, bez obzira na državljanstvo.

Nastavu materinskog jezika moguće je posjećivati na tri načina: integrativno (Team Teaching), paralelno uz regularnu nastavu ili dodatno, znači popodnevno. U Beču se dobrim pokazao model integrativne nastave materinskog jezika. U ostalim saveznim pokrajinama prevladava nastava materinskog jezika dodatno uz regularnu nastavu.

Što se tiče veličine grupe, presudan je broj učenika za slobodni izborni predmet. Ako je premalo prijava za jedan razred ili jedne škole za nastavu materinskog jezika, moguće je oblikovati grupe različitih razreda, školskih stupnjeva ili škola.

Nastavnici za nastavu materinskog jezika su namješteni i plaćeni od austrijske školskih vlasti. Potreban je završen studij za nastavnike u Austriji ili u dotičnoj zemlji.

Udžbenici do sada zapravo ne egzistiraju. Za turski jezik i za slovenski je puno više materijala nego za druge jezike. Za bosanski/hrvatski/srpski uveden je do sada samo jedan udžbenik koji je korišten samo za 1. razred. U zadnje vrijeme se ipak puno radi. Tako je izrađen trojezični časopis TRIO (turski, bosanski/hrvatski/srpski i njemački).²⁸ Brojni nastavnici izradili su za bosanski/hrvatski/srpski učni materijal koji je na raspolaganju kao download na internet stranici saveznog ministarstva za nastavu, umjetnost i kulturu Republike Austrije.²⁹

10.3.2.2 Dopunska hrvatska dječja škola

U Beču postoji već osam godina dopunska škola za hrvatski jezik. Djeca od šest do jedanaest godina imaju mogućnost popodne pohađati nastavu hrvatskog jezika. Osim jezika, želi se poticati zanimanje za kulturu i povijest Republike Hrvatske. Nastavnici su većinom iz Hrvatske. Udžbenici i ostali učni materijal daje na raspolaganje takođe

²⁸ <http://www.trio.co.at/> [06.06.2010]

²⁹ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/muttersprachlicher-unterricht/index.xml> [06.06.2010]

Republika Hrvatska. Roditelji plaćaju za dopunsku hrvatsku dječju školu godišnje 130 eura.

10.3.2.3 HIP- Hrvatski integrativni program

U osnovnoj školi Sir Karl Popper u petnaestom koturu u Beču se već od 2004. godine usidrio pokraj njemačkog jezika i hrvatski. Uz to se uči i engleski. Osnovna misao toga projekta je doseći poznavanje hrvatskog jezika koje u mjeri „nastave materinskog jezika“ nije moguće. Školski predmeti čitanje, pisanje i matematika se pored njemačkog jezika uče i u hrvatskom jeziku. To funkcionira pomoću integrativnog učitelja. Hrvatski se integrira u mjeri od sedam sati tjedno u regularnu nastavu.

10.3.3 Interkulturalno učenje

Multikulturalni razredi su u Austrijskim školama normalitet. Kulturna različitost zahtijeva uz dodatnu nastavu njemačkog ili materinskog jezika koncept za integraciju dviju kultura. Interkulturalno učenje bavi se sa različitim kulturama, tradicijama i pokušava konflikte (npr. rasizam, diskriminaciju...) smanjiti.

Preporučljivo je tek u vrtiću početi sa interkulturalnim učenjem. U Austriji se ta nastavna metoda prvi put iskušala godine 1991./92. Već u godini 1993. /94. se interkulturalno učenje smjestilo na svim općeobrazovnim obaveznim školama te na gimnaziji.

Upozoriti je, da se interkulturalni odgoj bavi svim učenicima, bez obzira na razred ili školski oblik.

Često se dešava, da se ta metoda uči samo u razredima ili školama gdje je dio djece sa drugim prvim jezikom nego njemački veoma velik. Važno je, da se interkulturalno učenje ne vidi kao projekt, nego je bitno da se u svim školskim predmetima obrađuje multikulturalnost.

10.3.4 Manji koncepti i programi za poticanje jezika

K dodatnoj nastavi njemačkog jezika i nastavi za podupiranje materinskog jezika postoji još nekoliko programa za poticanje jezika. Iako je poticanje njemačkog jezika veoma važno, moja glavna pažnja bit će na podupiranju materinskog jezika.

10.3.4.1 „Projekt naprtnjača“

U Rotterdamu je izradila radna skupina koncept poticanja materinskog jezika za djecu sa migracijskom pozadinom. Taj program je bio uveden u Nizozemskoj i koristi se u glavnom u vrtiću, gdje roditelji i ogojitelji surađuju u projektu; oni su posrednici materinskog jezika. Ogojitelji u vrtiću se jednom tjedno sreću s roditeljima. U ovom

vremenu dobiju roditelji material koji im služi kao učni material. Doma uče roditelji s djecom riječi u prvotnom jeziku a u vrtiću uče iste riječi u njemačkom jeziku. Tako se poticu obadva jezika. Osim toga imaju roditelji kontakt s odgojiteljima i drugim roditeljima. Dodatno profitiraju i roditelji, puno majki je reklo, da se odnos do djece poboljšao.

A Austriji je bio Salzburg prva savezna pokrajina, gdje se taj projekt proveo. Trenutno postoje petnaest od tridest i tri vrtića gdje se nudi taj projekt.

10.3.4.2 Alfabetiziranje materinskog jezika

Lingvisti su spoznali, da je alfabetiziranje materinskog jezika jako uspješno za razvoj oba dva jezika. „*Kada određene jezične vještine (razumijevanje pri slušanju ili čitanju) nisu stečene i razvijane na L1-jeziku, tada se adekvatne vještine ne mogu ispoljiti niti na jeziku L2*“ (de Cilia 2006, 6).

Za alfabetiziranje materinskog jezika egzistiraju dva različita modela:

- Maternji jezik se alfabetizira uz njemački
- Alfabetizira se najprije materinski jezik, i poslije njemački jezik

Taj projekt je bio prvi put uveden godine 1989./90. na osnovnoj školi u Kindermannngasse 1 u 17. katoru u Beču. Prije svega se u ovoj školi alfabetiziraju djeca koja imaju turski kao prvi jezik. Djeca koja imaju njemački ili neki drugi jezik kao L1 se alfabetiziraju u njemačkom jeziku. Nastava je dvojezična, poučavaju dva učitelja (jedan od njih ima znanje turskog jezika). Pomoći dođe dodatno barem za jedan sat dnevno učitelj turskog jezika, koji se intenzivno bavi djecom. Osim jezičke nastave se poučava i matematika i predmet „priroda i društvo“ na turskom jeziku. Taj projekt omogućava upoznavanje drugog jezika, kao i njegovo izučavanje.

Naravno postoje još mnogo drugih projekata (vidi odlomak 5.5).

10.4 Bosanski/hrvatski/srpski na koruškim obrazovnim ustanovama

Težište sam izabrala, jer me zanimalo kakva je situacija nastave materinskog jezika u koruškim školama i vrtićima, gdje politička situacija nije jednostavna. Dobiti informacije bilo je teže nego što sam mislila.

Uprkos tome saznala sam, da egzistiraju dva vrtića u Celovcu (Morogasse- Annabichl i St.Ruprecht) gdje je uz njemačku odgojiteljicu zaposlena još i odgojiteljica za materinski jezik. Postoji mogućnost poticati djecu u bosanskom/hrvatskom/srpskom, albanskom i ruskom jeziku. Velika potražnja bila bi i za arapski jezik ali financijska sredstva nisu na

raspolaganju. Taj problem imaju i škole. Koruška je jedina savezna pokrajina gdje se ponudi nastava materinskog jezika samo za bosanski/hrvatski/srpski jezik.

10.4.1 Evaluacija intervjua sa učiteljicama

Na Koruškoj postoje 31 (vidi sliku na stranici 89) škole gdje je moguće pohađati nastavu materinskog jezika. Zaposlenih je pet učiteljica. U razgovoru rekla mi je jedna učiteljica, da je jako teško organizirati nastavu, jer svi nastavnici poučavaju na više škola.

Osim toga sve tri učiteljice kažu, da nedostaje udžbenik, čitav učni materijal si organiziraju zapravo same.

„Materijal koristim što sam dobila od saveznog ministarstva za nastavu, umjetnost i kulture Republike Austrije, ali u glavnom kako se snađemo- izmjenjujemo knjige, novine donesemo iz bivše Jugoslavije (...)“ (H.M.)

„Čitav učni materijal sam sabirala sama, jer za hrvatski/bosanski/srpski na višim školama nema odgovarajućeg materijala.“ (M.Z.)

Drugo pitanje bilo je, koji uzorak (integrativni, paralelni ili popodnevna nastava) je za učiteljice najefektivniji?

Sve tri učiteljice smatraju, da je kombinacija integrativnog i dodatna popodnevna nastava najučinkovitija.

„Po mom mišljenju je popodnevna nastava dosta interesantna, ali ju je teško uklopiti u popodneve sate. Za mene je integrativna i popodnevna nastava u dodatnim časovima- optimalno.“ (H.M.)

Osim toga me zanimalo da li postoji na barem jednoj školi, neka posebna suradnja između roditelja i škole (npr. projekt naprtnjače). Učiteljce niječu neku posebnu suradnju.

Na pitanje na kojem jeziku održavaju nastavu, sve učiteljice kažu da pokušavaju poučavati na sva tri jezika.

„Primjetila sam već, da je roditeljima jako važno, da se naglašava da je sedmica- tjedan, januar- siječanj itd. Neki roditelji bi željeli da se svaki jezik odvojeno poučava.“ (P.S.)

„Izradila sam materijal za svaki pojedini jezik. Roditelji žele da djeca uče samo jedan jezik.“ (M.Z.)

Posljedno pitanje je bilo: Da li svi učenici koji imaju migracijsku pozadinu pohađaju nastavu materinskog jezika? Dvije učiteljice misle da sva djeca koji imaju bosanski/hrvatski/srpski kako prvi jezik redovito dolaze na nastavu iz materinskog jezika.

Samo jedna učiteljica kaže, da je ove godine manje prijava za nastavu materinskog jezika nego prije. Mnogi su roditelji mišljenja, da djeca ne trebaju više učiti bosanski/hrvatski/srpski jezik jer ga već vladaju. Zato je potrebno da se i roditeljima objasni, koji utjecaj ima nastava materinskog jezika i za učenje i unapređivanje njemačkog jezika.

10.4.2 Evaluacija upitnika za roditelje

Ukratko ću opisati rezultate upitnika na kojega su mi odgovorili roditelji te djece koja pohađaju nastavu bosanskog/hrvatskog/srpskog jezika. Detaljne informacije su zapisane u ovom radu (8.6).

U biti moram reći, da sam veoma pozitivno iznenađena što se tiče mišljenja roditelja. Svi roditelji koji su mi ispunili upitnike misle, da je nastava materinskog jezika vrlo dobra stvar. Važno i baš zanimljivo bilo je pitanje, zašto djeca posjećuju nastavu bosanskog/hrvatskog/srpskog jezika. Roditelji su odgovarali (izbor):

„Da nauči ispravno čitati i pisati. Zatim ako razumije dobro maternji jezik onda bolje razumije i njemački.“

„Dobro je poznavati i druge jezike, a ne samo njemački. Poslije će biti lakše za djecu u školi.“

„Želim da moje dijete dobro poznaje svoj maternji jezik.“

„Zato što je to njegov jezik i trebao bi da zna. Možda će mu trebati u budućnosti.“

„Moje mišljenje: bolje je dva jezika znati, nego samo jedan, možda im to poslije još može puno značiti i pomoći.“

„Da raspoznaju i upoznaju različite jezike.“

Iako su zapravo svi roditelji mišljenja, da je nastava materinskog jezika jako dobra ponudba, naglašava jedan roditelj: *„Moje mišljenje je samo to, da hrvatsku djecu treba učiti hrvatski a ne ih sve stavljati u isti lonac. Tako svi dolazimo iz Ex- Jugoslavije.(...) Ja ne želim da moje dijete uči srpski ili bosnjački- već maternji (hrvatski).“*

Zatim bi trebalo promisliti da li da se u budućnosti podučavaju sva tri jezika odvojeno: vjerojatno će nedostajati financijska sredstva.

Cjelokupno su mi upitnici dali pogled koji nazor imaju roditelji prema poticanju materinskog jezika. Ipak je jako važno da se roditeljima ponovno kaže i objašnjava koji utjecaj ima nastava materinskog jezika.

11 Literaturverzeichnis

Adybasova, Anastasia. „Erste Beobachtungsergebnisse aus einem Eltern-Kind-Sprachkurs im Kindergarten.“ In *Kinder mit Migrationshintergrund, Spracherwerb und Förderungsmöglichkeiten*, von Bernd Ahrenholz (Hrsg.), 46-55. Freiburg in Breisgau: Fillibach Verlag, 2006.

Ambühl-Caesar, Gioia. „Zusammenarbeit mit ausländischen Eltern im Kindergarten.“ In *Zweisprachigkeit im Kindergarten, Gemeinsame Förderung ausländischer und deutscher Kinder*, von Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) 79-95. Donauwörth: Auer, 1985.

Bainski, Christiane. „Nach PISA und IGLU.“ In *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit, Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*, von Charlotte Röhner (Hrsg.), 25-41. Weinheim und München: Juventa Verlag, 2005.

Baur, Rupprecht S. und Georg Meder. *Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern.* In *Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*, Bd.15, von Rupprecht S. Baur (Hrsg.), 109-141. Essen/Zagreb: Schneider Verlag Hohengehren, 1991.

Blaschitz, Verena, Niku Dorotskar, und Rudolf de Cillia. „Ich spreche nicht ganz perfekt, aber trotzdem trau ich mich mehr!“, Sprachförderungen für erwachsene MigrantInnen am Beispiel der "Mama lernt Deutsch"-Kurse in Wien.“ In *Theorie und Praxis, Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache; Schwerpunkt: Sprache und Integration*, von Hans Jürgen Krumm und Paul R. Portmann- Tselikas, 29-59. Innsbruck: Studien Verlag, 2009.

Blaschke, Gerald. *Interkulturelle Erziehung in der frühen Kindheit, Grundlagen-Konzepte- Qualität.* Berlin: Logos Verlag, 2006.

Blickenstorfer, Radmila. „Strategien der Zusammenarbeit.“ In *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*, von Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla, 69-89. Wiesbaden, 2009.

bm:ukk, (Hrsg.). „Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr.1: Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch: Gesetze und Verordnung.“ Wien, 2008.

- bm:ukk, (Hrgs.).** „Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr.2: Schülerinnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch: Statistische Übersicht 2000/01 bis 2007/08.“ Wien, 2009.
- bm:ukk, (Hrgs.).** „Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr.3: Spracherwerb in der Migration (von Rudolf de Cillia).“ Wien, 2008.
- bm:ukk, (Hrgs.).** „Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr.4: Auszug aus der Schulbuchliste für das Schuljahr 2009/10.“ Wien, 2009.
- bm:ukk, (Hrgs.).** „Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr.5: Der muttersprachliche Unterricht in Österreich, Statistische Auswertung für das Schuljahr (von Garnitschnig, Ines, Susi Bali, und Paul Reisenauer) 2007/08.“ Wien, 2009.
- bmu:kk, (Hrgs.).** „Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr.6: Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache, Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht, Unterrichtsprinzip "Interkulturelles Lernen".“ Wien, 2008.
- Boeckmann, Klaus-Börge.** „Drei Halbwahrheiten über Zweitsprachen.“ In *Erziehung und Unterricht*, 21-28. 2008.
- Breit, Simone (Hrgs.).** *Frühkindliche Sprachstandsfeststellung, Konzepte und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten.* Graz: Leykam, 2009.
- Breit, Simone, Petra Schneider, und Rebekka Wanka.** „Sprachstandfeststellung im Kindergarten. Meilensteine, Ergebnisse und Perspektiven.“ *Erziehung und Unterricht*, 959-968. 2009,9/10
- Burkardt Montanari, Elke.** *Wie Kinder mehrsprachig werden.* 2.Aufl, Frankfurt am Main: Brandes und Apsel, 2000.
- Buttaroni, Susanna.** „Frühe Mehrsprachigkeit.“ In *Sprachenpolitik in Österreich, Eine Bestandsaufnahme*, von Britta Busch und Rudolf de Cillia, 92-102. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2003.
- Cathomas, Rico, und Werner Carigiet.** *Zwei und mehrsprachige Erziehung, Antworten auf Grundfragen.* Graubünden: Amt für Volksschule und Sport, Lehrmittel Graubünden, 2005.
- de Cillia, Rudolf.** „Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen.“ In *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*, von Dilek Cinar (Hrsg.), 229-289. Innsbruck: Studien Verlag Innsbruck-Wien, 1998.

de Cillia, Rudolf. „Sprach- und bildungspolitische Rahmenbedingungen.“ In *Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht*, von Heinz Fassman und Irene Stacher, 131-143. Wien: Drava Verlag Klagenfurt/Celovec, 2003.

—. „Deutsch als Zweitsprache - Spracherwerb in der Migration.“ In *tribüne. zeitschrift für sprache und schreibung*, 2006, 4-9.

Dogruer, Nurhan, Jochen Knopp, Diler Senol- Kocaman, und Monika Springer. „Rucksack-Projekt. Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbeteiligung im Elementarbereich.“ In *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit, Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*, von Charlotte Röhner (Hrsg.), 125- 131. Weinheim und München: Juventa Verlag, 2005.

Elfert, Maren, und Gabriele Rabkin. „Family Literacy.“ In *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*, von Sara Fürstenauer und Mechthild Gomolla, 107-121. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.

Faßman, Heinz, und Rainer Münz. *Einwanderungsland Österreich? Gastarbeiter, Flüchtlinge, Immigranten*. 4. überarb. Aufl., Wien: Dachs Verlag, 1990.

Fischer, Georg. *Ausländische Arbeitskräfte in Österreich*. Wien, 1985.

Fischer, Gero. „Alphabetisierung in der Muttersprache- Schulversuch Modell Kindermannngasse, Wien.“ In *Interkulturelle Bildung- Lernen kennt keine Grenzen*. Bd.2., von Rainer Harasek, Anneliese Lau, Gerd Gauß, 185- 200. Wien: Jugend & Volk, 1995.

Fleck, Elfie. „Der muttersprachliche Unterricht.“ In *Erziehung und Unterricht*, 2002: 1110-1124.

Fleck, Elfie. „Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt in der Schule: Gesellschaftliche Realität und pädagogische Herausforderung.“ In *ide- Information zur Deutschdidaktik*, 18-27. Wien: VWGÖ Verlag, 2008/2.

Fleck, Elfie. „Sprachförderung in Österreich: Angebot im schulischen Bereich.“ In *Theorie und Praxis, Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache; Schwerpunkt: Nachhaltige Sprachförderung: zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft: Bestandsaufnahme und Perspektiven*, von Verena Plutzar und Nadja Kerschhofer-Puhalo, 52-64. Innsbruck und Wien: Studien Verlag, 2009.

Fritsch, Edith. „HIP- Hrvatski Integrativni Projekt.“ In *Eziehung und Unterricht*, 2008, 1/2: 76-78.

- Fthenakis, Wassilios, Adelheid Sonner, Rosemarie Thrul, und Waltraud Walbinger.** *Bilingual- bikulturelle Entwicklung des Kindes*. München: Hueber, 1985.
- Günther, Britta, und Herbert Günther.** *Erstsprache und Zweitsprache, Einführung aus pädagogischer Sicht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2004.
- Günther, Britta, und Herbert Günther.** *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache, Eine Einführung*. 2.Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007.
- Günther, Herbert.** *Bausteine zur Sprachförderung, Schiller, Goethe und die Feuerwehr*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007.
- Gogolin, Ingrid.** „Erziehungsziel Mehrsprachigkeit.“ In *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit, Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*, von Charlotte Röhner (Hrsg.), 13-25. Weinheim und München: Juventa Verlag, 2005.
- Gomobs, Georg.** „Bildungschancen frühkindliche Mehrsprachigkeit.“ In *Vielerlei Zungen, Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Liteartur + Medien*, von Allan James (Hrsg.), 49-86. Klagenfurt: Drava Verlag Klagenfurt/Celovec, 2003.
- Gomolla, Mechthild.** „Elternbeteiligung in der Schule.“ In *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*, von Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla, 21-51. Wiesbaden, 2009.
- Halfhide, Theresa.** „Teamteaching.“ In *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*, von Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla, 103-121. Wiesbaden, 2009.
- Irmer, Marion.** *Interkulturelles Spielen und Lernen*. Kissing: WEKA MEDIEN GmbH, 2002.
- Klein, Wolfgang.** *Zweitsprachenerwerb, Eine Einführung*. 3. Aufl., unveränd. Nachdr. der 2.Aufl., Frankfurt am Main: Hain, 1992.
- Kniffka, Gabriele, und Gesa Siebert- Ott.** *Deutsch als Zweitsprache, Lehren und lernen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2007.
- Kornmann, Reimer.** „Zur Überpräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in "Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen.“ In *Schieflagen im Bildungssystem, Die Benachteiligung der Migrantenkinder*, von Georg Auernheimer (Hrsg.), 81-97. Opladen: Leske + Budrich, 2003.
- Krumm, Hans- Jürgen.** *Kinder und ihre Sprachen- lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenportäts- gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Wien: eviva, 2001.

- Krumm, Hans- Jürgen** „Pausenlos Deutsch- Sprachzwang und sprachliche Identität.“ In *tribüne. zeitschrift für sprache und schreibung*, 10-13. Wien: Infothek, 2006.
- Lanfranchi, Andrea.** *Immigranten und Schule*. Opladen: Leske + Budrich, 1995.
- Lewandowski, Theodor.** *Linguistisches Wörterbuch*. Bd.3., 5., überarb. Aufl., Heidelberg: Quelle und Mayer Verlag, 1990.
- Lichtenberger, Elisabeth.** *Gastarbeiter: Leben in zwei Gesellschaften*. Wien /Graz/Köln/ Böhlaus, 1984.
- Lukić, Ines, und Marjana Zečević.** „Lehren auf kroatischem Weg.“ In *Erziehung und Unterricht*, 143- 144. 2005, 1/2
- Müller, Natascha, Tanja Kupisch, Katrin Schmitz, und Katja Cantone.** *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung, Deutsch-Französisch- Italienisch*. Tübingen: narr studienbücher, 2006.
- Münz, Rainer, Peter Zuser, und Josef Kytir.** „Grenzüberschreitende Wanderung und ausländische Wohnbevölkerung: Struktur und Entwicklung.“ In *Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht*, Bd.1., von Heinz Fassmann und Irene Stacher, 20-62. Wien: Drava Verlag Klagenfurt/Celovec, 2003.
- Maiworm- Jäckel, Monika.** „Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder.“ In *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit, Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*, von Charlotte Röhner (Hrsg.), 139-161. Weinheim und München: Juventa Verlag, 2008.
- Peltzer-Karpf, Annemarie.** *A kući spremam Deutsch, Sprachstandserhebung in multikulturellen Volkshochschulen: bilingualer Spracherwerb in der Migration*. Wien: bm:ukk, 2006.
- Plutzer, Verena.** „Aus- und Weiterbildung für Pädagoginnen im außerschulischen Bereich.“ In *Theorie und Praxis, Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache; Schwerpunkt: Nachhaltige Sprachförderung: zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft: Bestandsaufnahme und Perspektiven*, von Verena Plutzer und Nadja Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.), 115-136. Innsbruck und Wien: Studien Verlag, 2009.
- Plutzer, Verena, und Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.).** Nachhaltige Sprachförderung, Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft In *Theorie und Praxis, Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck: Studien Verlag, 2009.

Projektgruppe Frauen, (Hrsg.). „Integrationsprojekt St. Ruprecht/Annabichl 2007/2008-Jahresbericht.“ Klagenfurt, 2008.

Röhner, Charlotte (Hrsg.). *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit, Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache.* Weinheim und München: Juventa Verlag, 2005.

Rösch, Heidi. „Das Jacobs-Sommercamp.“ In *Kinder mit Migrationshintergrund, Spracherwerb und Förderungsmöglichkeiten*, von Bernt Ahrenholz (Hrsg.) 287- 302. Freiburg in Breisgau: Fillibach Verlag 2006.

Ringler, Maria. *Kompetent mehrsprachig- Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten.* Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 2004.

Rossmann, Peter. „Kognitive Entwicklung im Säuglings- und Keinkindalter als Voraussetzung für den Spracherwerb.“ In *Theorie und Praxis, Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Schwerpunkt: (Kindlicher) Fremdsprachenerwerb*, von Hans-Jürgen Krumm und Paul R. Portmann- Tselikas, 15-28. Innsbruck, 2000.

Schmözl- Eibinger, Sabine. „Segregation oder Integration von zwei- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern.“ In *Theorie und Praxis, Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache; Schwerpunkt: Sprachenpolitik in Österreich*, von Hans- Jürgen Krumm und Paul Portmann-Tselikas, 70-86. Innsbruck : Studien Verlag, 1999.

Schneider, Stefan. „Frühkindliche Mehrsprachigkeit aus sprachwissenschaftlicher Sicht.“ In *Vielerlei Zungen ,Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Literatur+ Medien*, von Allan James (Hrgs.), 11-49. Klagenfurt: Drava Verlag Klagenfurt/Celovec, 2003.

Seitz, Stefan. *Migrantenkinder und positive Schulleistungen.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 2006.

Sonner, Adelheid. „Bilinguale, bilingual-bikulturelle und multikulturelle Erziehungsmodelle.“ In *Zweisprachigkeit im Kindergarten, Gemeinsame Förderung ausländischer und deutscher Kinder*, 21-27. Donauwörth: Staatsinstitut für Frühpädagogik, 1985.

Artikel in Zeitungen und Zeitschriften:

Müller, Tobias, Peter Frey, und Karin Gsöllpointner. „Fokus Migration- Woher und wohin.“ *Der Standard*, 21. 03 2010: 3.

Brodnig, Ingrid. „Du bist Bombe.“ *Falter*, 2010/18: 10-12.

Internetquellen: sind im Text mittels Fußnote angeführt

Online Dokumente:

bm:ukk, (Hrgs.). *Sprachstandsfeststellung im Rahmen der Schülereinschreibung*. Wien, 2005.

http://www.elternbrief.at/upload/170_Sprachstandsfeststellung.pdf

bm:ukk, (Hrgs.). *Der ersten Schritt gehen wir gemeinsam- Eine Handreichung für SchulleiterInnen und LehrerInnen an Volksschulen zur Integration fremdsprachiger SchülerInnen*. Wien, 2002.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8547/leitfaden_2003_01_23.pdf

11.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesländern	23
Abbildung 2: Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an allen Schulformen....	29
Abbildung 3: Verhältnis zwischen Kurs- und Teamstunden in Prozent.....	54
Abbildung 4: Anmeldungen zum muttersprachlichen Unterricht nach Sprachen	56
Abbildung 5: Anmeldungen zum BKS Unterricht nach Bundesländern.....	56
Abbildung 6: Förderbedarf der internen Kinder in Kärnten	83
Abbildung 7: Schüler mit muttersprachlichem Unterricht nach Bundesländern in absoluten Zahlen	89
Abbildung 8: Schulen mit muttersprachlichem Unterricht nach Gemeinden.....	89
Abbildung 9: Sprachverhalten der Eltern und ihrer Kinder in ganzen Zahlen	98
Abbildung 10: Besuch einer Sprachförderung zusätzlich zum BKS Unterricht in absoluten Zahlen	99
Abbildung 11: Besuch der BKS Sprachförderung in ganzen Zahlen	99
Abbildung 12: Bekanntgabe der Möglichkeit des muttersprachlichen Unterrichtes.....	100
Abbildung 13: Information der Eltern bezüglich der des Inhaltes der Sprachförderungen	101
Abbildung 14: Sprachförderung im Kindergarten	102
Abbildung 15: Meinung der Eltern über eine Sprachförderungen bereits im Kindergarten	103
Abbildung 16 : Aussagen der Eltern, warum Ihre Kinder den DaZ/DaF Unterricht besuchen	104
Abbildung 17: Aussagen der Eltern warum Ihre Kinder den muttersprachlichen Unterricht besuchen	105
Abbildung 18: Entwicklungen seit dem Besuch des muttersprachlichen Unterrichtes.....	106
Abbildung 19: Meinung der Eltern, bezüglich einer Überforderung der Kinder wegen des zusätzlichen muttersprachliche Unterrichts.....	106
Abbildung 20: Forderung nach zusätzlichen Stunden für den muttersprachlichen Unterricht.....	107
Abbildung 21: Sinnhaftigkeit weiterer Aktivitäten in BKS	108

12 Anhang

12.1 Interview Leitfaden für das Lehrpersonal des muttersprachlichen Unterrichts

- 1) Sie leiten den muttersprachlichen Unterricht, welches Modell (integrativ, parallel oder als Nachmittagsbetreuung) ist Ihrer Meinung nach am effektivsten? Und warum?

Predajte materinski jezik, koji uzorak (integrativni, paralelni ili popodnevna nastava) je po vašom mišljenju najefektivniji/ uspješni? Zašto?

- 2) Wie reagieren die Eltern auf dieses Zusätzliche Angebot?

Kakve su reakcije roditelja na dodatni pojezični ponudbi?

- 3) Gibt es eine bestimmte Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Eltern (in Form von Projekten)?

Da li škola i roditelji surađuju na neki poseban način (npr. nekakav projekt)?

- 4) Welches Unterrichtsmaterial verwenden sie? Woher beziehen sie es?

Koji poučni materijal koristite? Od kud ga dobijete?

- 5) In welcher Sprache unterrichten Sie (gilt nur für den muttersprachlichen Unterricht)?

Na kojem jeziku održavate nastavu (bosanski, hrvatski, sprski)?

12.2 Fragebogen / Upitnik

Ich bin Studentin an der Universität Wien und habe Bosnisch/Kroatisch/Serbisch studiert. Im Rahmen meiner Diplomarbeit führe ich eine Befragung durch um zu erfahren wie Eltern über die Sprachförderung ihrer Kinder denken. Ich würde mich freuen wenn Sie sich kurz Zeit nehmen und den Fragebogen beantworten würden. Jeder ausgefüllte Fragebogen ist für mich eine große Hilfe. Dieser Fragebogen wird anonym behandelt und dient nur zu statistischen Zwecken.

Falls Sie eine Frage nicht beantworten können, lassen Sie diese einfach aus.

Ich bedanke mich recht herzlich! Hvala na suradnji!

Zala Marija Breidfuss

Schule/škola: _____

Allgemeine Fragen /općenita pitanja:

1) Mit dem Kind sprechen Sie

Bosnisch/Kroatisch/Serbisch ☐

Deutsch ☐

Beides ☐

Eine andere Sprache ☐

2) Welche Klasse besucht Ihr Kind?

1.Klasse ☐

2.Klasse ☐

3.Klasse ☐

4.Klasse ☐

3) Besucht Ihr Kind eine Sprachförderung?

ja ☐

nein ☐

a) Welche Sprachförderung besucht Ihr Kind? (Mehrfachantworten möglich)

Muttersprachlicher Unterricht ☐

DaZ (Deutsch als Zweitsprache) ☐

Sonstige, nämlich _____

b) Werden diese Sprachförderungen von der Schule angeboten?

ja ☐

nein ☐

zum Teil ☐

c) Wie lange besucht Ihr Kind bereits eine Sprachförderung?

Seit der...

1.Klasse ☐

2.Klasse ☐

3.Klasse ☐

4.Klasse ☐

4) Wer hat Sie auf die möglichen Sprachförderungskonzepte aufmerksam gemacht (Mehrfachantworten möglich)?

☐ Schule ☐ Lehrer/Lehrerin ☐ Direktor/Direktorin

☐ Niemand ☐ Sonstige _____

a) Sind Sie über die Sprachförderungen ausreichend informiert worden?

ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein ☐

b) Hätten Sie sich mehr Informationen gewünscht?

ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein ☐

5) Hat Ihr Kind bereits im Kindergarten eine Sprachförderung besucht?

ja ☐ nein ☐

a) Hat Ihr Kind ein Sprachticket erhalten?

ja ☐ nein ☐

b) Haben Sie das Sprachticket eingelöst?

ja ☐ nein ☐

c) Glauben Sie wäre eine Sprachförderung im Kindergarten für die Kinder von Vorteil?

ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein ☐

d) Warum glauben Sie wäre eine Sprachförderung im Kindergarten gut/weniger gut (možete odgovarati na bosanskom/hrvatskom/srpskom jeziku)?

6) Sind Sie mit der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus zufrieden?

ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein ☐

a) Würden Sie sich mehr Zusammenarbeit wünschen?

ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein ☐

b) Werden Sie regelmäßig über die Lernerfolge Ihres Kindes informiert?

ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein ☐

c) Würden Sie sich mehr Informationen wünschen?

ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein ☐

d) Würden Sie sich wünschen, dass Ihnen die Lehrerin sagt wie sie Ihr Kind beim Lernen unterstützen können?

ja ☐

eher ja ☐

eher nein ☐

nein ☐

Für Kinder, die den DaZ (Deutsch als Zweitsprache) Unterricht besuchen!

1) Warum besucht ihr Kind den DaZ Unterricht (možete odgovarati na bosanskom/hrvatskom/srpskom jeziku)?

2) Stellen Sie durch den Besuch des DaZ Unterrichts eine Verbesserung in Deutsch fest?

ja ☐

eher ja ☐

eher nein ☐

nein ☐

3) Würden Sie sich wünschen Ihr Kind würde mehr Deutsch Förderstunden erhalten?

ja ☐

eher ja ☐

eher nein ☐

nein ☐

4) Haben Sie das Gefühl, dass der DaZ Unterricht für eine erfolgreiche Integration des Kindes von Vorteil ist?

ja ☐

eher ja ☐

eher nein ☐

nein ☐

Für Kinder, die den muttersprachlichen Unterricht besuchen!

1) Warum besucht Ihr Kind den muttersprachlichen Unterricht (možete odgovarati na bosanskom/hrvatskom/srpskom jeziku)?

2) Welche Unterrichtsform des muttersprachlichen Unterrichts besucht Ihr Kind (Mehrfachantworten möglich)?

integrativ ☐

parallel ☐

am Nachmittag ☐

3) Stellen Sie durch den Besuch des muttersprachlichen Unterrichts Verbesserungen in Bosnisch /Kroatisch /Serbisch fest?

ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein ☐

a) Unterstützen Sie ihr Kind beim Lernen der Muttersprache?

ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein ☐

b) Sprechen Sie seitdem Ihr Kind den muttersprachlichen Unterricht besucht häufiger in ihrer Herkunftssprache/Erstsprache?

ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein ☐

4) Haben Sie das Gefühl, dass ihr Kind gerne den muttersprachlichen Förderungskurs besucht?

ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein ☐

a) Erzählt Ihnen Ihr Kind häufig von der Sprachförderung?

ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein ☐

b) Würden Sie sich wünschen, Ihr Kind würde mehr Muttersprachen Stunden besuchen?

ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein ☐

c) Sind Sie mit dem Inhalt des Muttersprachen Unterrichts zufrieden?

ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein ☐

d) Glauben Sie, überfordert der zusätzliche Unterricht Ihr Kind?

ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein ☐

5) Würden Sie neben dem muttersprachlichen Unterricht weitere Angebote (Theater, Chor, Nachmittagsbetreuung) in bosnischer/kroatischer/serbischer Sprache begrüßen?

ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein ☐

a) Welche Aktivitäten würden Sie in der Muttersprache begrüßen?

6) Platz für Anregungen, Wünsche etc.

13 Lebenslauf

Name: Zala Marija Breiffuss

Geburtsdatum / Ort: 12. September 1984 in Klagenfurt

Staatsbürgerschaft: österreichisch

Bekenntnis: römisch katholisch

Schulbildung:

1991 - 1995 Besuch der zweisprachigen Volksschule Hermagoras/
Mohorjeva in Klagenfurt

1995 - 2003 Schülerin des Bundesgymnasium für Slowenen in
Klagenfurt

2003 -2010 Studentin an der Slawistik in Wien (Bosnisch/
Kroatisch/ Serbisch mit Schwerpunktbildung der
Freienwahlfächer der Bohemistik).

Berufserfahrung:

2002- 2004 Ferialpraktika und Mitarbeit im Welt-Laden

2002-2010 Kinderbetreuung bei verschiedenen Familien

2003-2009 Nachhilfestunden für Slowenisch sowie Mathematik

2008 3 monatiges Voluntariat an der Österreichischen
Botschaft in Laibach

Sprachen: Slowenisch fließend in Wort und Schrift, gute
Englisch- und Kroatisch -kenntnisse,
Grundkenntnisse in Tschechisch

Auslandsaufenthalte:

Juni 2007 Sommerkolleg in Budweis/České Budějovice

September 2007- Januar 2008 Mobilitätsprogramm in Brunn/Brno

Juni 2008- Oktober 2008 3 monatiger Aufenthalt in Laibach/Ljubljana